



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sexualerziehung in AHS-Schulbüchern seit 1970.
Eine qualitative Inhaltsanalyse“

verfasst von / submitted by

Manuela Zecher, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch, UF Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Franz X. Eder

Danksagung

Ich bedanke mich ganz herzlich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Franz X. Eder, der die Entstehung dieser Arbeit mit kompetenter Hilfe und viel Flexibilität begleitet und dadurch meinen Studienabschluss ermöglicht hat.

Ich bedanke mich auch bei meinen Eltern und Großeltern für all die Unterstützung, die sie mir gegeben haben. Ich werde in Worten nie ausdrücken können, wie viel es mir bedeutet, dass ihr für mich auf jede erdenkliche Weise da wart und seid, und dass ihr an mich glaubt. Diesen Meilenstein verdanke ich euch.

Ein besonderer Dank gilt Christoph, meinem Sonnenschein selbst an den dunkelsten Tagen. Deine Resilienz und dein Humor, aber auch dein Ideenreichtum und dein Wissen motivieren und inspirieren mich. Speziell für deine Unterstützung in dieser intensiven Phase vor meinem Studienabschluss danke ich dir. Ich bin stolz und glücklich, dass du an meiner Seite bist.

Ein großes Dankeschön all meinen Freund*innen, deren Namen ich an dieser Stelle nicht alle aufzählen kann. Ihr habt mich begleitet, gestützt und auch mal meine Standpunkte herausgefordert. Ich danke euch für die vielen fröhlichen Momente und guten Gespräche. Besonders Chrisi und Marlene bin ich dankbar für unsere tiefe Freundschaft, die uns schon so lange verbindet und auf die ich mich immer verlassen kann. Auch meinem Geschichte-Study-Buddy Luca ein großes Danke dafür, dass er mir das teilweise recht anstrengende Studium mit vielen spannenden Gesprächen und seinem Humor erleichtert hat. Hier sei auch Platz für Martin, den ich niemals vergessen werde. Danke für die gemeinsame Zeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Relevanz und Forschungsinteresse	1
1.2. Forschungsstand	2
1.3. Aufbau der Arbeit	4
1.4. Begriffsdefinitionen	4
2. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung 1950 bis 1970	7
2.1. Neue und alte Themen in der sexualpädagogischen Forschung	7
2.2. Einflussreiche Beiträge zur Sexualpädagogik in den 1950ern und 60ern	9
2.3. Der Gesellschaftliche Rahmen: Gesetze, Diskurse, Werte	11
2.3.1. <i>Über die Sexuelle Revolution</i>	15
2.3.2. <i>Der neue Sex: Quantifizierbar und qualifizierbar</i>	16
2.4. Sexualerziehung in den 1950ern und 1960ern	19
2.4.1. <i>Sexualerziehung als Aufgabe der Eltern, Peers und Lehrer*innen</i>	21
2.4.2. <i>Sexualerziehung in Österreich im Fokus</i>	25
2.5. Der Grundsatzerlaß Sexualerziehung von 1970	27
2.5.1. <i>Zur Entstehung des ersten Grundsatzerlasses Sexualerziehung</i>	27
2.5.2. <i>Die Inhalte des Erlasses</i>	29
2.5.3. <i>Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses</i>	34
3. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung 1970 bis 1990	36
3.1. Sexualpädagogische Forschung zwischen 1970 und 1990	36
3.2. Die Sexualpädagogik der 1970er und 80er und die Pädophilenbewegung	38
3.3. Kernthemen der Sexualpädagogik zwischen 1970 und 1980	39
3.4. Sexualität Jugendlicher: Verhalten und Informationsquellen	41
3.4.1. <i>Jugendliche Selbstaufklärung mithilfe von Medien</i>	42
3.1. Der Gesellschaftliche Rahmen: Gesetze, Diskurse, Werte	43
3.2. Sexualerziehung in der Lehrer*innenbildung	47
3.3. Schulische Sexualerziehung 1970 bis 1990	49
3.4. Prominentes Fallbeispiel: Der Sexkoffer	50
3.5. Der Grundsatzerlass Sexualerziehung von 1990/1994	55
3.5.1. <i>Entstehung und Inhalt des Erlasses</i>	55
3.5.2. <i>Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses</i>	58
4. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung seit 1990	60
4.1. Die sexualpädagogische Forschung seit 1990	60
4.2. Kernthemen der Sexualpädagogik seit 1990	61
4.3. Aktuelle Themen der Sexualpädagogik	64
4.3.1. <i>Zuständigkeiten in der Sexualerziehung</i>	65
4.3.2. <i>Sexualerziehung und Wertevermittlung</i>	66
4.3.3. <i>Sexualerziehung und kulturelle Vielfalt</i>	66
4.3.4. <i>Sexualerziehung und Pornographie</i>	67

4.4.	Sexualerziehung in der Lehrer*innenbildung	68
4.5.	Sexualität Jugendlicher: Wissensstand und Informationsquellen	69
4.6.	Schulische Sexualerziehung seit 1990	73
4.6.1.	<i>Die Relevanz externer Angebote</i>	73
4.6.2.	<i>Richtungswechsel für externe Angebote</i>	79
4.7.	Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik von 2015/2018	81
4.7.1.	<i>Entstehung und Inhalt des Erlasses</i>	81
4.7.2.	<i>Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses</i>	85
5.	Quellen und Methodik	88
5.1.	Schulbücher und ihre Relevanz für den Unterricht	88
5.2.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	89
5.2.1.	<i>Festlegung des Materials</i>	90
5.2.2.	<i>Analyse der Entstehungssituation</i>	90
5.2.3.	<i>Formale Charakteristika des Materials</i>	91
5.2.4.	<i>Kategorienbildung</i>	91
5.2.5.	<i>Definition der Analyseeinheiten</i>	91
5.2.6.	<i>Ablauf der Analyse</i>	92
6.	Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums 1970 bis 1990	93
6.1.	Cluster 1: Biologie & Körper	93
6.2.	Cluster 2: Aufwachsen	96
6.3.	Cluster 3: Beziehungen & Gefühle	97
6.4.	Cluster 4: Gesetze	101
6.5.	Cluster 5: Kontroverse Themen	102
6.6.	Cluster 6: Moral & Werte	104
6.7.	Cluster 7: Diskurse	105
6.8.	Cluster 8: Didaktik	105
6.9.	Cluster 9: Fähigkeiten	106
6.10.	Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich	107
7.	Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums 1990 bis 2015	110
7.1.	Cluster 1: Biologie & Körper	110
7.2.	Cluster 2: Aufwachsen	111
7.3.	Cluster 3: Beziehungen & Gefühle	112
7.4.	Cluster 4: Gesetze	115
7.5.	Cluster 5: Kontroverse Themen	116
7.6.	Cluster 6: Moral & Werte	116
7.7.	Cluster 7: Diskurse	117
7.8.	Cluster 8: Didaktik	118
7.9.	Cluster 9: Fähigkeiten	120
7.10.	Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich	121

8. Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums von 2015 bis heute	124
8.1. Cluster 1: Biologie & Körper	124
8.2. Cluster 2: Aufwachsen	128
8.3. Cluster 3: Beziehungen & Gefühle	128
8.4. Cluster 4: Gesetze	132
8.5. Cluster 5: Kontroverse Themen	133
8.6. Cluster 6: Moral & Werte	135
8.7. Cluster 7: Diskurse	136
8.8. Cluster 8: Didaktik	137
8.9. Cluster 9: Fähigkeiten	139
8.1. Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich	140
9. Fazit	144
10. Literaturverzeichnis	147
11. Quellenverzeichnis	158
12. Appendix	I
12.1. Zusammenfassung (Abstract)	I
12.2. Kodierleitfaden	II
12.3. Grundsaterlässe	XXXI

1. Einleitung

1.1. Relevanz und Forschungsinteresse

Kinder und Jugendliche in ihrer sexuellen Entwicklung zu fördern und zu begleiten ist für Erwachsene oft eine schwierige Aufgabe. Eltern haben es lange Zeit vermieden, ihre Kinder umfassend aufzuklären – zu groß war die eigene Scham dem Thema Sexualität gegenüber. Und in der Schule mag es zwar Aufklärung gegeben haben, aber nur, wenn ein*e Lehrer*in besonders engagiert war. Und heute?

„Vielen Erwachsenen fällt es nach wie vor nicht leicht, mit Heranwachsenden über Sexualität zu sprechen. Es ist irgendwie peinlich, es fehlen die richtigen Worte und nicht wenige sind in Bezug auf sexuelle Themen wort- bzw. sprachlos. Auch wenn sich in Deutschland diesbezüglich sehr viel positiv verändert hat, wünschen sich Kinder und Jugendliche Gespräche mit Erwachsenen über Sexualität. Hier kommt auch den Lehrpersonen eine wichtige Bedeutung zu“ (Martin & Nitschke, 2017, S. 28).

So argumentieren Martin und Nitschke für sexuelle Bildung als Teil des Schulunterrichts, den Lehrer*innen handhaben können und sollen. Gestützt wird diese Perspektive sowohl in Deutschland als auch in Österreich von den gesetzlichen Rahmenbedingungen: In Österreich gibt es seit 1970 den Grundsatzterlass Sexualerziehung (später Sexualpädagogik), der festlegt, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip in allen Schulformen, -stufen und Fächern umzusetzen ist.

Während diese Vorgaben seit 50 Jahren bestehen, war und ist ihre Umsetzung in der Praxis noch ausbaufähig. Das bestätigten zahlreiche Untersuchungen im Verlauf der Jahrzehnte, wie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit beschrieben wird. In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass Lehrer*innen durch eine Vielzahl an Faktoren darin beeinflusst werden, ob und wie sie sexualerzieherisch tätig werden. Dabei spielt die eigene Haltung zu diesem Thema ebenso eine Rolle wie die der Schulleitung und des Kollegiums, und selbstverständlich insbesondere auch die Sichtweise der Eltern, deren Kinder unterrichtet werden. Darüber hinaus bilden die Verfügbarkeit von einschlägigen Aus- und Fortbildungen und nicht zuletzt angemessener Materialien grundlegende Voraussetzungen dafür, dass Lehrer*innen in die Lage versetzt werden, die Grundsatzterlässe in ihrem Unterricht umzusetzen.

In der vorliegenden Diplomarbeit setze ich mich mit der Frage auseinander, inwiefern in Schulbüchern sexualerzieherische Inhalte vorkommen. Dabei erhebe ich, wie jene Themen,

die überhaupt vorkommen, inhaltlich dargestellt werden. Zu diesem Zweck arbeite ich nach den Vorgaben von Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

Die Forschungsfragen, die ich in dieser Arbeit beantworten werde, lauten:

- Welche Themen der Grundsatzерlässe werden in den untersuchten Schulbüchern abgebildet?
- Wie wurden und werden diese Themen inhaltlich aufbereitet?

Mein persönliches Forschungsinteresse ist insbesondere darin begründet, dass ich im zukünftigen Beruf als Lehrerin alle Unterrichtsprinzipien bestmöglich umsetzen möchte. Daher stellte sich mir die Frage, inwiefern Schulbücher mir dabei helfen würden, meinem Qualitätsanspruch gerecht zu werden. Aus diesen Überlegungen heraus ergab sich rasch auch der Fokus auf vier Fächer: Biologie und Katholische Religion, weil sie traditionell als die für Sexualerziehung zuständigen Fächer galten und gelten. Geschichte und Englisch, weil dies meine Unterrichtsfächer sind und somit auch über die Diplomarbeit hinaus für mich Relevanz haben werden.

Im Rahmen dieser Arbeit beschäftige ich mich jedoch nicht mit der Zukunft, sondern vor allem mit der Geschichte der schulischen Sexualerziehung in Österreich. Ich ziehe als Quellen historische und gegenwärtige Schulbücher heran, um ein Verständnis dafür zu erlangen, inwiefern die Inhalte ebendieser mit den jeweils geltenden Erlässen übereinstimmen und welche Veränderungen sich durch die Jahrzehnte abzeichnen.

1.2. Forschungsstand

Forschung zur schulischen Sexualerziehung hat in Österreich kaum stattgefunden, wobei es insbesondere an geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik mangelt. Das könnte vor allem damit zu tun haben, dass die sexualpädagogische Forschung als Teil der Bildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum hauptsächlich in Deutschland etabliert wurde, in Österreich hingegen immer eine akademische Randerscheinung blieb. Bei weitem überwiegen daher sexualpädagogische Werke mit einem Forschungsfokus auf Deutschland, während Österreich oft nur ergänzend erwähnt wird. Die größte Studie zur Jugendlichen, ihrem Wissen über Sexualität und ihre Sexualerziehung wird ebenso seit 1980 von der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in regelmäßigen Abständen durchgeführt – freilich mit deutschen Jugendlichen, nicht österreichischen.

Die nächste „Jugendsexualität“-Studie wird im November 2020 publiziert (BZgA, 28. Sept 2020). In Österreich wird sexualpädagogische Forschung vor allem betrieben von Karlheinz Valtl am bildungswissenschaftlichen Institut der Universität Wien, Josef Christian Aigner am bildungswissenschaftlichen Institut der Universität Innsbruck und Marion Thuswald an der Akademie der Bildenden Künste Wien. Letztere setzt sich hauptsächlich mit sexualerzieherischen Möglichkeiten für den schulischen Kunstunterricht auseinander, während Aigner einen psychoanalytischen Zugang zur Thematik hat. Valtl prägt die österreichische Sexualpädagogik bereits seit langem und bietet in unregelmäßigen Abständen Seminare zur Sexualpädagogik im Bereich Lehrer*innenbildung des bildungswissenschaftlichen Instituts an.

Über den Punkt der thematischen Überschneidung von Sexualerziehung, Schule und Schulbüchern wurden in Österreich vorwiegend Diplom- und Masterarbeiten geschrieben, jedoch keine darüber hinausführenden wissenschaftlichen Werke verfasst oder Studien durchgeführt. Wenig überraschend fassten die meisten Autor*innen dieser Abschlussarbeiten die Fächer Biologie und Religion in den Blick, so etwa Rita Emilia Stangls psychologische Diplomarbeit mit dem Titel „Sexualität in österreichischen Biologieschulbüchern. Eine Inhaltsanalyse“ (2015). Andere Fächer wurden hingegen vernachlässigt. Eine interessante Ausnahme dazu bildet die Diplomarbeit von Beate Bär mit dem Titel „Zur Realisierung des Unterrichtsprinzips ‚Sexualerziehung in den Schulen‘ im Geschichte- und Sozialkundeunterricht“ (1986), in der die Autorin den zeitgenössischen Status Quo der Sexualerziehung im Fach Geschichte erfasst und für eine Verbesserung der Umsetzung argumentiert.

Die kürzlich entstandene geschichtswissenschaftliche Masterarbeit von Franziska Schoßer (2018) beschäftigt sich mit der schulischen Sexualerziehung in Österreich und Deutschland zwischen den 1960er und 1980er Jahren und war für meine Erarbeitung dieser Zeit für die vorliegende Arbeit sehr wertvoll. Ebenso qualitativ und hilfreich war Sabine Ziegelwangers soziologische Diplomarbeit (2008), in der unterschiedliche sexualpädagogische Haltungen und ihr Einfluss auf die schulische Sexualerziehung verglichen werden. Die Autorin fokussiert sich allerdings auf schul-externe Angebote, nicht auf Sexualerziehung durch Lehrer*innen.

Schließlich sei hier auch auf Marcel Scheffknechts Diplomarbeit mit dem Titel „Sexualaufklärung an den Schulen als gesellschaftliche Vision im Österreich der Siebziger

Jahre“ (2004) hingewiesen, in der er die Entstehung des Erlasses aus 1970 geschichtswissenschaftlich kontextualisiert. Die vorliegende Arbeit versteht sich in der Tradition ebendieser und anderer wissenschaftlicher Abschlussarbeiten zum Thema schulische Sexualerziehung in Österreich. Indem ich die Grundsaterlässe mit zeitgenössischen Schulbüchern abgleiche, möchte ich einen Beitrag dazu leisten, geschichtswissenschaftlich aufzuarbeiten, inwiefern diese Materialiensammlungen sich zur Sexualerziehung eignen.

1.3. Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit setze ich mich zuerst mit der Entwicklung schulischer Sexualerziehung in Österreich seit den 1960er Jahren im Kontext des gesellschaftlichen Rahmens und der sexualpädagogischen Forschung auseinander. In diesem Zusammenhang diskutiere ich auch den Inhalt des jeweils geltenden Grundsaterlasses. Das dient der theoretischen Einbettung des folgenden empirischen Teils dieser Arbeit, in dem ich mich der Beantwortung meiner Forschungsfragen widme. Nachdem ich meine Methodik und Quellen vorstelle, folgt eine Diskussion meiner Forschungsergebnisse. In meinem abschließenden Fazit fasse ich die Ergebnisse meiner Analyse zusammen und reflektiere den gesamten Forschungsprozess.

1.4. Begriffsdefinitionen

In meiner Arbeit hantiere ich mit einigen Begriffen, die auf den ersten Blick synonym zu sein, oder jedenfalls etwas Ähnliches zu beschreiben scheinen. Um in weiterer Folge Missverständnisse zu vermeiden, definiere ich daher an dieser Stelle einige Termini, die den*die Leser*in bei der Lektüre begleiten werden.

Zunächst möchte ich mich dem Begriff *Aufklärung* widmen. Damit ist jenes Gespräch gemeint, indem ein*e Erwachsene*r, häufig ein Elternteil, einem Kind oder Jugendlichen erklärt, wie durch Sex ein neuer Mensch gezeugt werden kann. Der Fokus liegt hier auf biologischen Vorgängen und ein solches Gespräch ist dadurch gekennzeichnet, dass es punktuell einmalig stattfindet. Bereits Scarbath (1967, S. 78-83) diskutierte hinsichtlich Aufklärung, dass sich Eltern, aber auch Fachpersonen nicht einig waren, wann der ideale Zeitpunkt für die Aufklärung gegeben wäre. Dabei stand vor allem im Raum, ob ein zu frühes Gespräch mit einem zu jungen Kind nicht womöglich dessen*deren Sexualtrieb fördern und damit zu unerwünschtem Verhalten führen könnte. Die Frage, wann Aufklärung angemessen

ist, wird auch heute noch diskutiert, wie beispielsweise ein Artikel der Tageszeitung *Die Presse* illustriert, in dem die Autorin bestürzt schreibt:

„Bereits die Ankündigung eines ‚modernen‘ neuen Sexualkundeunterrichts durch Ministerin Gabriele Heinisch-Hosek im Herbst 2014 ließ Schlimmes ahnen: ‚Möglichst früh‘ solle dieser einsetzen, also noch im Kinder-garten“ (Walterskirchen).

Wesentlich umfassender ist der Begriff *Sexualerziehung*. Hier wird ein Prozess beschrieben anstatt eines punktuellen Ereignisses. Außerdem beschränkt sich die Sexualerziehung nicht nur auf biologische Vorgänge, sondern umfasst auch emotionale und soziale Aspekte der menschlichen Sexualität. Ich halte mich in meiner Arbeit an jene Definition, die Hopf (2008, S. 19) formulierte, die mir in sehr ähnlicher Form aber in vielen anderen Werken auch begegnete:

„Sexualerziehung ist die theoriegeleitete Praxis, die sich auf das Thema Sexualität in der Gesamterziehung bezieht. Sexualerziehung kann dabei als ein Teil der Sozial- und Gesundheitserziehung verstanden werden, die wiederum ein Aspekt der Gesamterziehung darstellt. Sexualerziehung gibt Hilfen zum Verstehen und zum Umgang mit sexuellen Gefühlen, sie erweitert die Kenntnisse über sexuelle Vorgänge und über die Regeln der gesellschaftlichen Verhaltens.“

Das bedeutet, dass Sexualerziehung freilich nicht nur zuhause, in der Schule, im Jugendzentrum etc. stattfinden kann, sondern übergreifend und idealerweise kooperativ in all diesen Institutionen, sowie anderen Kontexten, in denen Kinder und Jugendliche leben und lernen. Ebenso wie Aufklärung passiert Sexualerziehung nicht nebenher sondern erfordert eine aktive Planung und Gestaltung, sowie die Festlegung von Zielen. In Kluges (1989, S. 183) Worten: „Gegenstand der Sexualerziehung ist die bewußte [sic] und geplante Förderung der Entwicklung menschlicher Sexualität [...]“.

Ein weiterer zentraler Begriff in der vorliegenden Arbeit ist *Sexualpädagogik*. Auch hier finde ich Hopfs (2008, S. 19) Definition besonders treffend:

„Sexualpädagogik ist die wissenschaftliche Teildisziplin der Gesamtpädagogik, die selbst auf mehrere andere Wissenschaften angewiesen ist. Sexualpädagogik stützt sich auf alle Wissenschaften, die sich mit Körper, Psyche und Sozialem befassen.“

Spreche ich von Sexualpädagogik, so meine ich also die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der praktisch durchgeführten Sexualerziehung. Diese Abgrenzung ist besonders deshalb vonnöten, da der Begriff von Anderen durchaus auch zur

Beschreibung von sexualerzieherischer Praxis herangezogen wurde und wird. Hier ist mit Sexualpädagogik ausschließlich die bildungswissenschaftliche Teildisziplin gemeint.

Schließlich sei hier auch der Begriff *Sexuelle Bildung* erwähnt, da er seit seiner Prägung durch Valtl (2005) stetig an Popularität gewonnen hat. Dieser Begriff versteht das Lernen im Bereich des Sexuellen ebenfalls als Prozess, ähnlich der Sexualerziehung. Dabei steht jedoch das Lernen im Zentrum, anstelle des Lehrens. Und während dieses Lernen als lebenslange Tätigkeit verstanden wird, wird als Lernstoff all das herangezogen, das die Welt an Impulsen liefert. Mit dieser Perspektive entfernt man sich also von einem abgesteckten Curriculum und lässt sich ein auf die vielfältige Art und Weise, wie Sexualität die menschliche Erfahrung prägt:

„Bildung ist Entfaltung der ganzen Person auf allen Ebenen, nicht Inhalt des Gedächtnisses. Sexuelle Bildung beinhaltet damit auch: Körperbildung, Herzensbildung, soziale Bildung sowie Sinnes- und Sinnlichkeitsbildung“ (Valtl, 2005, S. 10-13).

Freilich erscheint auch mir die Etablierung einer solchen Sexuellen Bildung ein erstrebenswertes Ziel. Meine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sexualerziehung in Österreichs Schulen bringt mich jedoch dazu, diesen Zugang einstweilen noch als pädagogische Utopie einzuschätzen.

In meiner Diskussion schulischer Sexualerziehung bleibe ich daher bei ebendiesem Begriff. Erziehung, aus meiner Sicht,

1. fokussiert sich auf den*die Lehrenden und ihre Tätigkeit des Lehrens/Unterrichtens,
2. zielt auf die Vermittlung eines klar definierten Kanons an Wissen und Fertigkeiten ab und
3. meint immer auch die Etablierung einer gewissen Werthaltung in dem*der Schüler*in, sei dies explizit oder implizit.

Wie schon besprochen setze ich mich mit Schulbüchern als Lehrbehelf für Lehrer*innen auseinander (Punkt 1) und gleiche ihre Inhalte mit den politischen Vorgaben in Form der Grundsatzerteilungen ab (Punkt 2). Dabei spielt der historische Kontext mit jeweils geltenden Wertvorstellungen natürlich eine große Rolle, die ich in meiner Arbeit entsprechend diskutiere (Punkt 3).

2. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung 1950 bis 1970

2.1. Neue und alte Themen in der sexualpädagogischen Forschung

Die Sexualpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft war bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum nicht als solche etabliert. Es gab zwar in den 1920er und 30er Jahren vereinzelt akademische Schriften zu diesem Thema, „letztlich aber keine sexualpädagogische Praxis und Theorie, keine Forschung und ebenso keine Lehrerfahrungen [...]“ (Schmidt et al., 2017, S. 58). Im Nationalsozialismus wurde das Thema weitgehend tabuisiert, in der Schule waren als Sexualerziehung nur noch „Vererbungslehre und Rassenkunde“ (Koch, 2008a, S. 117) zugelassen. Die neuen Anfänge der akademischen Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen verortet der Erziehungswissenschaftler Koch (2008a, S. 117) dann in den 1950er Jahren. Als diese ersten Bemühungen in Richtung einer neuen Sexualpädagogik unternommen wurden, gab es dementsprechend noch keine theoretischen Grundlagen, auf die Wissenschaftler*innen mit ihrer sexualpädagogischen Forschung aufbauen hätten können.

Während die akademische Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik sich erst zu dieser Zeit langsam formierte, hatte es schon seit Ende des 19. Jahrhunderts Ratgeberliteratur gegeben, mit deren Hilfe man sich Informationen zum Thema Sexualität beschaffen konnte. Diesen expliziten Ratgebern, die nicht nur mehr Aufklärung sondern auch Überlegungen zu sozialen und psychologischen Aspekten der Sexualität lieferten, waren medizinische Bücher vorangegangen, in denen in groben Zügen biologisches Sexualwissen, hygienische und moralische Normen transportiert wurden (Helmstetter, 2010, S. 67-72). Ab der Jahrhundertwende kam es auch zu einer Änderung in der moralischen Ausrichtung von Ratgebern, denn eine neue Idee verbreitete sich in Fachkreisen: Dass Frauen nämlich dann eher schwanger würden, wenn sie sich auch am Geschlechtsverkehr beteiligten, anstatt diesen mehr oder minder passiv und pflichtgetreu geschehen zu lassen (Helmstetter, 2010, S. 74) – die weibliche Lust wurde zum Thema. In der Zwischenkriegszeit eröffneten in Deutschland dann auch die ersten Sexualberatungsstellen, die zu ungewollten Schwangerschaften und Verhütung ebenso wie zu allgemeineren Fragen zur Sexualität Auskunft gaben (Helmstetter, 2010, S. 76).

In den 1950er und 60er Jahren waren der sexualpädagogische und -erzieherische Diskurs geprägt von Überlegungen zu den Gefahren, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt seien.

Hierbei standen sexuelle Übergriffe im Zentrum. Darüber hinaus sollten Jugendliche allerdings auch von vorehelichen, sexuellen Handlungen abgehalten werden, und hier insbesondere auch von Masturbation. Diese wurde, ganz in der Tradition des vorhergehenden Jahrhunderts, als schädlich angesehen (Schmidt et al., 2017, S. 46). So sprach beispielsweise der Pädagoge und Psychotherapeut Kurt Seelmann im Jahr 1966 noch vom „Übel“ (S. 172) und der „sexuelle[n] Schwierigkeit“ (S. 174) in seiner Fallbeschreibung eines 15-jährigen Buben, der mit seinem dem Alter entsprechenden Masturbationsdrang kämpfte und vergebens versuchte, diesen zu beherrschen. Moralische Überlegungen dominierten den wissenschaftlichen Diskurs zur Sexualität und somit auch der Sexualpädagogik, die sich in diesen Jahren erstmals als Teil der Bildungswissenschaften beziehungsweise als selbstständige wissenschaftliche Disziplin herausbildete. Schmidt et al. (2017, S. 46) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Repressionsdiskurs“, der die zeitgenössische Sexualpädagogik, aber darüber hinaus auch die gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität, prägte.

Mit Blick auf den in dieser Arbeit besprochenen Zeitraum sei schon an dieser Stelle vorausgeschickt, dass diese repressiven Tendenzen auch in den darauffolgenden Jahrzehnten eine Konstante in sexualpädagogischen und -erzieherischen Auseinandersetzungen waren: „What is perhaps most notable is the reluctance of official sex education in all European countries throughout the twentieth century to represent to the young the erotic and pleasurable side of sexuality“ urteilen Sauerteig and Davidson (2009, S. 8). Gesellschaftliche wie wissenschaftliche Diskurse drehten sich immer wieder um dasselbe Thema, nämlich die Frage, wie man Kinder und Jugendliche vor den negativen Aspekten von Sexualität beschützen könne: Teenager-Schwangerschaften, sexueller Missbrauch, die Ansteckung mit HIV – stets standen die Gefahren statt der Lust im Zentrum sexualpädagogischer Überlegungen (Sauerteig & Davidson, 2009, S. 8).

Speziell mit Blick auf die kritischen Stimmen bezüglich schulischer Sexualerziehung, wie etwa konservative Eltern- oder Kirchenvertreter*innen, wird eine sexualmoralische Tradition sichtbar, die an die 1950er und 60er Jahre anknüpfte. In den Worten der Erziehungswissenschaftler*innen Schmidt et al. (2017, S. 46): „Normativ, repressive, negativ und auch christlich-konservativ sind die Attribute, die zur Charakterisierung jener Sexualpädagogik genutzt werden können und müssen.“

2.2. Einflussreiche Beiträge zur Sexualpädagogik in den 1950ern und 60ern

Ein Pionier der empirischen Sexualpädagogik im deutschsprachigen Raum ist der evangelische Theologe und Pädagoge Heinz Hunger, der 1954 in seinem Werk *Das Sexualwissen der Jugend* eine Analyse der zeitgenössischen sexualpädagogischen Literatur im Zusammenhang mit von ihm per Fragebogen erhobenen Daten zum Wissen Jugendlicher über Sexualität vorlegte. Er stieß dabei „auf ein Konglomerat von Unwissenheit, Halbwissen und Fehlinformationen, die sich die Jugendlichen aus trüben Quellen verschafft hatten“ (Koch, 2008a, S. 117f.). In den 1960er Jahren wurden in der DDR außerdem einige Dissertationen zu sexualpädagogischen Themen veröffentlicht, in welchen zumeist die schulische Sexualerziehung im Zentrum der Forschung stand (Sielert, 2005, S. 21).

1967 erschien das vielzitierte Werk *Geschlechtserziehung. Motive, Aufgaben und Wege* des Erziehungswissenschaftlers Horst Scarbath, in dem er versuchte, „die bisherigen sexualpädagogischen Denkbemühungen mit dem Problembewußtsein [sic] der Allgemeinen Pädagogik und der benachbarten Wissenschaften vom Menschen in fruchtbaren Kontakt zu bringen“ (Scarbath, 1967, S. 14). Mit seinen Überlegungen leistete er einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Sexualpädagogik, da er sich nicht auf eng gefasste, bildungswissenschaftliche Fragen beschränkte, sondern die Sexualpädagogik und -erziehung in ihrem gesellschaftlichen Rahmen zu betrachten versuchte. (Koch, 2008a, S. 120) Auch sprach er sich für eine Sexualerziehung in Schule und Elternhaus in allen Altersstufen aus und betrachtete Sexualerziehung als pädagogische Gesamtaufgabe, die nicht auf eine Lebenssphäre der Kinder und Jugendlichen beschränkt sein könne (Scarbath, 1967, S. 96). Diese Position wurde sowohl in Deutschland als auch in Österreich aufgegriffen und im Sinne des *Unterrichtsprinzips Sexualerziehung* bzw. *Sexualpädagogik* umgesetzt. Er hielt eine Verankerung der Sexualpädagogik in der Lehrer*innenbildung für notwendig, denn um erfolgreich Sexualerziehung zu betreiben benötige es „eine souveräne, positive Einstellung der Erzieher zur Geschlechtlichkeit“ (Scarbath, 1967, S. 98).

Ebenfalls im Jahr 1967 erschien Otto Brüggemanns Untersuchung *Sexuelle Konflikte an Gymnasien*. Der Oberschulrat in Hamburg diskutierte in seinem Werk basierend auf den Ergebnissen seiner brieflichen Umfrage die Konflikte, die zwischen Schüler*innen und ihren Schulen im Zusammenhang mit Sexualität entstanden waren. Das erklärte Ziel des Autors war es, so den Ist-Zustand sichtbar zu machen und Lehrer*innen darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Konfliktpotenzial auch in ihrem Berufsleben eine Rolle spielen könnte.

Basierend auf den vorgestellten Fällen sollte Lehrer*innen ermöglicht werden, Schlüsse für ihr eigenes pädagogisches Handeln zu ziehen (Brüggemann, 1967, S. 12). Als Konfliktfelder identifizierte Brüggemann aufgrund seiner Umfrage mehrere Bereiche, wobei besonders häufig die Verbreitung pornografischer Bilder oder Texte genannt wurde. Auch Homosexualität wurde problematisiert, genauso wie heterosexuelle Beziehungen gleichaltriger Jugendlicher und sexuell konnotierte Scherze und Handlungen – wenn etwa ein Bub einem Mädchen ein Kondom in die Schultasche steckte. Auch Straftaten wie Kindesmissbrauch kamen zur Sprache, spielten jedoch eine untergeordnete Rolle, da sie erheblich seltener genannt wurden. So fungierte Brüggemanns Umfrage als Bestandsaufnahme der Sexualität von Schüler*innen und wie diese in der Schule selbst zum Ausdruck kam, im Zeitraum von 1955 bis 1962. Der Autor kam zu dem Schluss, dass die Konflikte „fast immer Konflikte mit der Sexualmoral einer bestimmten Gesellschaftsschicht [sind]. [...] Man kann geradezu sagen, die Schule wird im Falle eines sexuellen Konflikts zum vollziehenden Organ der bürgerlichen Moralordnung“ (Brüggemann, 1967, S. 105). In Anerkennung dessen, dass diese bürgerliche Sexualmoral noch länger Bestand haben würde, empfahl Brüggemann abschließend, Lehrer*innen sollten aktiv Sexualerziehung betreiben und Sexualität in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutieren, statt ihre Rolle im Leben der Schüler*innen zu verleugnen. Dabei sprach er sich für eine sensible Herangehensweise aus und ermutigte die Lehrer*innen, sich an ihre eigenen jugendlichen Unsicherheiten zu erinnern (Brüggemann, 1967, S. 109).

Im Jahr 1970 veröffentlichte Helmut Kentler, Begründer der emanzipatorischen Sexualpädagogik und heute aufgrund seiner positiv-aufgeschlossenen Haltung zur Pädophilie in Verruf geratene Psychologe und Sozialpädagoge, sein Werk *Sexualerziehung*, in dem er eine „kritisch-emanzipatorische, [...] eigene Position“ (Sielert, 2005, S. 21) darlegte. Bereits zuvor hatte er in einem Beitrag in einer bildungswissenschaftlichen Fachzeitschrift (Kentler, 1965) zehn Thesen zu einem nicht-repressiven Zugang zur Sexualerziehung postuliert. Dabei sprach er sich unter anderem dafür aus, den Lustaspekt der Sexualität nicht weiter außen vor zu lassen und betonte auch die politische Dimension von Sexualerziehung. Mit *Sexualerziehung* legte er eine ausführlichere Auseinandersetzung mit seinen sexualpädagogischen Positionen vor. Er diskutierte unter anderem seine kritische Sicht auf die von ihm als repressiv bezeichnete Sexualerziehung und definierte diese wie folgt:

„Repressive Sexualerziehung versteht sich als eine sexualpropädeutische und sexualethische Veranstaltung mit dem Ziel, die Eheinstitution und damit die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu sichern und alle Gefährdungen abzuhalten, die Heranwachsende dazu bringen könnten, die Ehe nicht mehr als einzige Institution legitimer sexueller Beziehungen anzuerkennen“ (Kentler, 1970, S. 48).

Auch Kentler sah, ähnlich wie Brüggemann, in der bürgerlichen Sexualmoral eine Einschränkung für die persönliche Entfaltung der Jugendlichen und sprach sich besonders kritisch aus gegen die katholisch-konservative Position, wie sie beispielsweise von Hunger vertreten wurde (Kentler, 1970, S. 42-48).

Sexualpädagogische Forschung wurde in diesen Anfangsjahren also aus unterschiedlicher Perspektive betrieben: Sowohl konservative als auch progressiv oder emanzipatorisch orientierte Wissenschaftler lieferten wertvolle Beiträge und Impulse. Allen gemeinsam war der Wille zur Auseinandersetzung mit einem Tabuthema, wobei der Status Quo erhoben und diskutiert wurde und zum ersten Mal anerkannt wurde, dass Sexualität für Jugendliche eine erhebliche Rolle spielte und dieser Aspekt in der Erziehung bisher viel zu wenig beachtet worden war. Daraus wiederum leitete man, gemäß der eigenen politischen Orientierung und Wertvorstellungen, Handlungsempfehlungen ab. Schmidt et al., selbst Erziehungswissenschaftler*innen mit emanzipatorischer Überzeugung, attestieren jedenfalls eine sexualpädagogische Aufbruchsstimmung, insbesondere auch im Kontext der sogenannten *Sexuellen Revolution*. Sie schreiben: „Eine nichtrepressive Sexualerziehung galt als Königsweg zur Demokratisierung der menschlichen Beziehungen untereinander und zur Gestaltung einer gewalt- und aggressionsfreien Gesellschaft“ (Schmidt et al., 2017, S. 57). Nicht nur unter den Forschenden, sondern auch unter den Studierenden war ein neues Interesse an Sexualpädagogik entfacht. Insbesondere Studierende der Sozialwissenschaften und Bildungswissenschaften begeisterten sich für sexualpädagogische Lehrveranstaltungen an den Universitäten (Schmidt et al., 2017, S. 57).

2.3. Der Gesellschaftliche Rahmen: Gesetze, Diskurse, Werte

Mit Blick auf die Nachkriegsjahre, aber auch die 1950er und 60er Jahre stellen Schmidt et al. (2017, S. 46f.) fest, dass sexuelle Aspekte des Alltags häufig streng reglementiert waren:

„‘Repression‘ ist sicherlich auch ein zutreffender Begriff zur Beschreibung des sexualmoralischen Klimas der ersten Jahre der Bundesrepublik: Verschärfungen des Sexualstrafrechts, während der NS-Diktatur beschlossen, galten z.B. beim § 175 unverändert, der aus dem Kaiserreich stammende Kuppeleiparagraph war

noch in Kraft, die Antibabypille, seit 1961 auch in Westdeutschland auf dem Markt, war in der Regel nur verheirateten Frauen zugänglich, Ehebruch konnte strafrechtlich verfolgt werden, der §218 stellte den Schwangerschaftsabbruch grundsätzlich unter Strafe...“ (Schmidt et al., 2017, S. 46f.).

Der gesellschaftliche Umgang mit Sexualität veränderte sich in diesen Jahren dahingehend, dass das Thema zunehmend dem Privaten entkam und immer mehr auch in der Öffentlichkeit diskutiert wurde. Die Gesetzgebung war dabei vorerst noch recht restriktiv, so etwa im Jugendschutz.

1950 wurde das *Gesetz über die Bekämpfung unzüchtiger Veröffentlichungen und den Schutz der Jugend gegen sittliche Gefährdung*, kurz *Schmutz und Schund-Gesetz*, im Nationalrat beschlossen. Das Gesetz zielte darauf ab, Jugendliche von dem Konsum solcher Medien abzuhalten, die „Unzüchtigkeit“ propagierten:

„Auch wenn unterschiedliche Medien Ziel von ‚Schmutz und Schund‘-Debatten waren, die Argumente der Gegnerinnen bzw. Gegner waren stets dieselben: die Wahrung des ‚Guten und Schönen‘, der Schutz der Moral bzw. die Abwehr von Kriminalität“ (Blaschitz, 2014, S. 10).

Dabei wurde keine Definition von „Unzüchtigkeit“ festgelegt. Alle Werke, die Jugendliche aus Neugierde und Lust am Sexuellen konsumieren könnten, fielen potenziell der Zensur durch dieses Gesetz zum Opfer, ebenso wie Werke, die Gewalt zeigten (Blaschitz, 2014, S. 76-85). Ihre Ursprünge hatte die Idee, dass der Populärkultur etwas Vulgäres anhafte und Jugendliche davor zu schützen seien, im bürgerlichen Milieu des späten 19. Jahrhunderts. In den kommenden Jahrzehnten wurde diese Überzeugung insbesondere auch von Vertreter*innen des Katholizismus propagiert (Blaschitz, 2014, S. 314f.), doch auch Lehrer*innen sowohl aus dem katholischen sowie sozialdemokratischen Lager sprachen sich für eine entsprechende Zensur aus (Flandera, 2000, zit. nach Blaschitz, 2014, S. 20).

In den Jahren rund um die Entstehung des o.g. Gesetzes stimmte die Position der ÖVP vollständig mit der der katholischen Kirche überein, und während SPÖ- und KPÖ-Politiker*innen nicht einheitlich der Meinung waren, man müsse gewisse Medien zensieren, so fanden sich doch auch in ihren Reihen viele Befürworter*innen des Gesetzes (Blaschitz, 2014, S. 97-102). Speziell in den ersten Jahren der 2. Republik konnten sich restaurative Ideen fest im gesellschaftlichen Diskurs verankern, da sie von vielen Menschen als stabilisierend in einer ausgesprochen unsicheren Zeit wahrgenommen und damit leichter akzeptiert wurden (Blaschitz, 2014, S. 313). Unterschrieben Mitte der 1950er Jahre noch

eine Million Menschen eine Petition gegen „Schmutz und Schund“ (Blaschitz, 2014, S. 10f.), so verlor diese Bewegung in den Folgejahren rasch an Popularität und war in den 1970er Jahren gänzlich aus dem gesellschaftlichen Diskurs verschwunden (Blaschitz, 2014, S. 323). Neben dem *Schmutz und Schund-Gesetz* ging man rechtlich auch gegen das Sichtbarmachen von Verhütungsmethoden vor, indem beispielsweise das Aufstellen von Kondomautomaten verboten wurde und Sexarbeiter*innen 1968 von prestigeträchtigeren Gegenden Wiens in Seitenstraßen und Randbezirke verbannt wurden (Schoßer, 2018, S. 75).

Schoßer beschreibt mit Blick auf die Zeit ab 1965 einen „Wertewandel vom Autoritarismus hin zu der Betonung von Selbstständigkeit und freiem Willen“ (Schoßer, 2018, S. 77) und betrachtet in diesem Kontext auch die Entstehung verschiedener politischer Bewegungen, die für ihre Interessen nun vehement Anerkennung einforderten: die Student*innenbewegung, die Frauenbewegung aber auch die Homosexuellenbewegung sind hier als Beispiele zu nennen. Sie hält fest: „Der langsame soziale Wandel untergrub immer mehr die konservative Moral, was von manchen als völliger Werteverlust und Kollaps traditioneller sozialer Strukturen gewertet wurde“ (Schoßer, 2018, S. 76f.).

In diesem Zusammenhang kann auch die Kinderladenbewegung als Beispiel genannt werden. Insbesondere am linken Ende des politischen Spektrums hatte sich bis zum Ende der 1960er Jahre unter vielen Personen, die sich als besonders pädagogisch progressiv verstanden, auch die Ansicht verbreitet, dass es die kindliche Sexualität ebenfalls zu ‚befreien‘ galt, analog zur Erwachsenensexualität. Die Kinderladen-Bewegung etwa wendete sich von den als zu gleichmacherisch und damit für Emanzipationszwecke unbrauchbar eingeschätzten gängigen Erziehungskonzepten ab und positionierten sich als anti-autoritäre Alternative der Kinderbetreuung. Teil dieser neuen pädagogischen Einstellung war es dann auch, die kindliche Sexualität nicht nur hinzunehmen, sondern sie aktiv zu fördern, was mitunter auch bedeuten konnte, dass die Grenzen von Erwachsenen nicht mehr allzu sehr respektiert wurden, zum Wohle der sexuellen Entwicklung des Kindes. Dieses, so die Annahme, würde sich von selbst Gleichaltrigen zuwenden, wenn es realisierte, dass die eigenen sexuellen Wünsche nicht mit Erwachsenen zu realisieren wären (Elberfeld, 2015, S. 262-265).

Die Kinderläden sollen hier als Beispiel dafür dienen, dass Teile der Bevölkerung, ebenso wie Wissenschaftler*innen, die kindliche Sexualität in den 1950ern und insbesondere den späten 1960ern erstmals als existent wahrnahmen. Daraus ergab sich in weiterer

Konsequenz die Notwendigkeit, Kinder als sexuelle Wesen ernst zu nehmen und sie in ihrer sexuellen Entwicklung zu fördern. Wenngleich diese Bemühungen in manch ihrer Ausformungen aus heutiger Sicht teilweise fragwürdig oder sogar problematisch erscheinen mögen, so kann hier doch die Grundlage für spätere Entwicklungen gesehen werden, die Kindern und Jugendlichen ein Recht auf sexuelle Aufklärung und Selbstbestimmung zugestanden.

Eine zweifelsohne signifikante Veränderung der Sexualität in Österreich fand 1962 statt, als die Antibabypille auch hierzulande zugelassen wurde. Anfangs wurde das Präparat zur Linderung von Menstruationsbeschwerden verschrieben, die empfängnisverhütende Wirkung wurde nur als Nebeneffekt vermarktet (Asbell, 1998, S. 213f.). Auch war sie vorerst nur verheirateten Frauen zugänglich, was sich jedoch in den kommenden Jahren änderte. Diese neue Verhütungsmethode brachte Frauen einerseits eine erheblich größere Kontrolle über den eigenen Körper, stand andererseits jedoch auch in der Kritik, Verhütung endgültig zur Frauensache zu machen (Schoßer, 2018, S. 84). Mit Blick auf das gegenwärtige Verhältnis von Verhütungsmethoden für Frauen und solche für Männer muss festgestellt werden, dass das Thema in der Tat immer noch hauptsächlich bei Mädchen und Frauen liegt, sowohl was die Wahl des Mittels und Verantwortung der Verwendung, als auch Überlegungen zu Gesundheit, Wechselwirkungen von Präparaten und finanzieller Machbarkeit betrifft.

Auch innerhalb des Katholizismus wurde das Thema Verhütung in dieser Zeit mehrfach aufgegriffen. Im Jahr 1958 legte Papst Pius XII. fest, dass die Pille nicht als Verhütungsmittel verwendet werden dürfe. Frauen sollten stattdessen ihren Zyklus beobachten und entsprechend entscheiden, ob sexuelle Aktivität aktuell für sie in Frage kommt oder nicht (Schoßer, 2018, S. 85). Zwar wurde im Rahmen des *Zweiten Vatikanischen Konzils* 1965 die Hierarchie der Ehezwecke aufgelöst und „die Bezeugung der ehelichen Liebe [stand] nun gleichberechtigt neben der Zeugung und Erziehung von Kindern“ (Silies, 2015, S. 156) – der partnerschaftliche Aspekt einer Ehe, im Alltag sowie in der Sexualität, erfuhr damit eine Aufwertung. Doch wurde 1968 die Position, dass Empfängnisverhütung ausschließlich auf ‚natürlichem‘ Wege zu geschehen habe, unter Papst Paul VI. noch einmal in der Enzyklika *Humanae vitae* verfestigt. Dabei kam es als Reaktion auch innerhalb der katholischen Kirche zu Debatten. Nicht alle Gläubigen unterstützten die päpstliche Perspektive hinsichtlich Verhütung (Scheffknecht, 2004, S. 71). So verfasste etwa die *Katholische Ärztearbeit* eine Stellungnahme, in der sie die Unbrauchbarkeit der Unterscheidung von ‚natürlicher‘ und

‚künstlicher‘ Verhütung betonten. Die Verfasser*innen sprachen sich für die Pille aus und argumentierten, dass diese ein Weg sei, als Paar seine Sexualität verantwortungsvoll zu gestalten (Silies, 2015, S. 165f.). Doch auch ganz normale Katholik*innen standen der päpstlichen Entscheidung häufig kritisch gegenüber: ganze 80% der Teilnehmer*innen einer im *Stern* veröffentlichten Umfrage gaben an, dass es nicht unbedingt notwendig sei, sich nach diesen Vorgaben zu richten (Silies, 2015, S. 167).

2.3.1. Über die Sexuelle Revolution

Während die sogenannte *Sexuelle Revolution* gemeinhin häufig als punktuelleres Ereignis des Jahres 1968 betrachtet wird, konnte in der Geschichtswissenschaft der zeitlich wesentlich ausgedehntere Charakter dieser Veränderung nachgewiesen werden. Darüber hinaus ist der Begriff der Revolution auch in Frage zu stellen, da ihm etwas Abruptes und Absichtliches anhaftet – dabei verlief dieser Transformationsprozess nicht nur langsam, sondern auch ohne Absicht und Planung (Eder, 2015, S. 25f). Dennoch änderte sich der gesellschaftliche Umgang mit dem Thema Sexualität ab der Mitte des 20. Jahrhunderts. Da die Implementierung des Unterrichtsprinzips Sexualerziehung sowohl in der BRD als auch in Österreich vor dem Hintergrund dieser Wandlungen umgesetzt wurde, gebe ich hier einen Einblick in diesen einflussreichen Veränderungsprozess.

Eder (2015, S. 27-41) verortet die ersten Anfänge dieser Veränderung der gesellschaftlichen Normen Ende der 1940er und in den 1950er Jahren. Das zeigte etwa der frühe Erfolg des Versandhandels von Beate Uhse, wo ursprünglich Aufklärungsliteratur und ein wenig später auch andere Artikel wie Reizwäsche und „sexuelle Hilfsmittel“ (Eder, 2015, S. 27) verkauft wurden. Allerdings hatten die Bürger*innen insbesondere mit letzteren anfangs ihre Berührungsängste: In den Jahren nach Ende des zweiten Weltkrieges hatte in der BRD eine Dichotomie geherrscht, die Sexualität im gesellschaftlichen Diskurs maßgeblich reglementierte. Einerseits nämlich verband man übermäßig affektgesteuertes Verhalten mit dem Nationalsozialismus in seiner grenzenlosen Gewalt. Andererseits jedoch stand man auch als allzu mechanisch wahrgenommenem Verhalten kritisch gegenüber, da sich darin erst recht die nationalsozialistische Maschinerie wieder zu finden drohte: „Sexuelle Hilfsmittel konnten Assoziationen von entmenslichtem Geschlechtsverkehr hervorrufen [...]“, argumentiert Heineman (2015, S. 114) und erläutert, dass sowohl diese Reserviertheit gegenüber technischen Hilfsmitteln per se als auch die Pathologisierung der weiblichen Orgasmusfähigkeit (der klitorale Orgasmus wurde dem vaginalen gegenüber als

minderwertig gesehen) dazu führte, dass sich Sexspielzeug in den 1950er- bis 70er-Jahren kaum auf dem Markt zu etablieren vermochte. Während rein rechtlich schon 1971 durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes festgehalten wurde, dass Sexualität grundsätzlich natürlich und die Idee einer künstlichen Sexualität, die es abzulehnen gelte, somit unsinnig sei, hielt die Bevölkerung scheinbar noch einige Zeit länger an just diesem Verständnis dessen, was sexuell erstrebenswert sei fest und erteilte Hilfsmitteln (im engeren Sinne, später als *Sextoys* bezeichnet) aus dem Sexshop noch bis in die 1980er hinein eine Absage (Heineman, 2015).

Besonders deutlich wird die gesellschaftliche Veränderung, wenn man den Blick auf die Medien lenkt: Angefangen bei den Pin-up Girls in Zeitschriften Ende der 40er Jahre über die Reportagen zum Sexualleben der Bevölkerung in den 60er Jahren und Aufklärungsfilme mit expliziten Szenen wie Kolles *Das Wunder der Liebe. Sexualität in der Ehe* (1968) und den Sexfilmen, die sich ab 1970 „ganz der Vermarktung des sexualisierten weiblichen Körpers [verschrieben]“ (Eder, 2015, S. 40) – natürlich mit heterosexuellen Männern als Zielgruppe.

Um die Entwicklung der *Sexuellen Revolution* zu verstehen, ist der Blick auf die Kommerzialisierung des Sexuellen unerlässlich. In diesem Zusammenhang ist auch die Veränderung zu sehen, die Sexualität von einer individuellen Erfahrung zu einer vergleichbaren, leistungszentrierten Aktivität werden ließ. Das Sexualleben der*des Einzelnen konnte aufgrund der erstmaligen Erhebungen entsprechender Daten nun an dem anderer Menschen gemessen werden. Dabei wurde die Frage nach der Normalität der eigenen Wünsche und Erfahrungen erstmals nicht anhand von Moralvorstellungen sondern empirischer Daten zum Thema (Eder, 2015, S. 30-42). Gleichzeitig bargen die Problematisierung des eigenen Sexuallebens und das Streben nach sexueller Leistungssteigerung ein neues wirtschaftliches Potenzial:

„Auf diesem Weg wurde der ‚Sex‘ in die Ökonomie der Leistungsgesellschaft integriert, zur Ware gemacht bzw. mit Produkten angehäuft und wo er nicht entsprechend funktionierte, den Mediziner*innen, Therapeuten und Aufklärer*innen bzw. Ratgebern überantwortet“ (Eder, 2015, S. 41f.).

2.3.2. Der neue Sex: Quantifizierbar und qualifizierbar

Wesentlich für ein verändertes Verständnis von Sexualität erwiesen sich sexualwissenschaftliche Forschungsergebnisse, die ein nie zuvor gekanntes Maß an Wissen über die gelebte Sexualität der Gegenwart hervorbrachte. An erster Stelle sind hier die

sogenannten *Kinsey Reports* zu nennen. Der Biologe Alfred Kinsey und sein Team führten in den 1940er Jahren bis zu seinem Tod 1956 insgesamt ca. 18.000 Interviews durch, in dem sie die Studienteilnehmer*innen zu ihrem Sexualleben befragten (Bullough, 1998, S. 129). Die Ergebnisse wurden in zwei aufsehenerregenden Publikationen veröffentlicht: *Sexual Behavior in the Human Male* (engl. 1948, dt. 1955) und *Sexual Behavior in the Human Female* (engl. 1953, dt. 1954). Die Titel spiegeln den biologischen Fokus von Kinseys Forschung wieder, denn „he had approached sex as a taxonomist – as one interested in classifying and describing – as a dispassionate scientist and not as a reformer or politician“ (Bullough, 1998, S. 129).

In Anbetracht dessen, dass die zuvor erschienenen Forschungsarbeiten allerdings noch stark geprägt waren von konservativen Moralvorstellungen dessen, was als *normal* empfunden und dargestellt wurde, war Kinseys deskriptiver Zugang zur menschlichen Sexualität und den unterschiedlichen Praktiken bereits aufgrund dieser prinzipiellen Offenheit der gelebten Realität gegenüber implizit politisch. Die *Kinsey Reports* zeigten, „dass sich in den USA Sexualmoral und Strafrecht deutlich von der gelebten Sexualität unterscheiden“ (Eder, 2015, S. 30). Als besonders brisant wurde die Häufigkeit des Vorkommens von Homosexualität rezipiert, in den USA ebenso wie in der BRD. Kinseys Studie ergab bezüglich männlicher Homosexualität, dass 37% der Befragten schon einmal ein homosexuelles Erlebnis hatten, zumeist in der Jugend. Ca. 10% gaben an, als Erwachsene mindestens drei Jahre lang mehr oder minder exklusiv homosexuell gelebt zu haben. Ca. 4% der Befragten waren ihr gesamtes Leben ausschließlich homosexuell aktiv gewesen. (Bailey et al., 2016, S. 52) Ergänzend sei hier angemerkt, dass diese Zahlen jedoch aufgrund jüngerer, repräsentativer Studien infrage gestellt werden müssen. Gates (2011, S. 1) geht aufgrund seiner Review von neun Erhebungen von ca. 3,5% Erwachsenen, die sich als homosexuell oder bisexuell bezeichnen, aus und bei Ward et. al (2014, zit. nach Bailey et. al, 2016, S. 53) liegt die Zahl dieser Personen bei 2,3%, mit weiteren 1,1% die bezüglich ihrer Sexualität „something else“ oder „don’t know the answer“ angaben. Obgleich Kinseys Ergebnisse aus heutiger Sicht nicht wirklich zuverlässig gewesen sein können, lösten sie damals in der Bevölkerung Überraschung und speziell in konservativen Kreisen Entrüstung aus. Auch die Tatsache, dass Kinsey Zahlen zu sexuellen Erfahrungen von Frauen lieferte, war ungewöhnlich und „helped move the issue of female sexuality onto the agenda of the growing women’s movement of the late 1960s and 1970s, and to encourage further studies of female sexuality“ (Bullough, 1998, S. 131). Eder zeigt auf, dass sich auch in der BRD eine

gesellschaftliche Debatte über Sexualität entspann, die für die Bevölkerung häufig von der Frage geprägt war, in welchem Verhältnis die eigene Sexualität zu dieser neuen Norm stand (2015, S. 31f.). In den Schulen jedenfalls waren homosexuelle Lehrer*innen noch länger unerwünscht und das Thema Homosexualität vorwiegend negativ besetzt (Bär, 1986, S. 33-37), obwohl bereits 1979 in der populärsten Jugendzeitschrift *Bravo* in einem Artikel über homosexuelle Jugendliche anstatt wie zuvor eine negative, eine neutralere Sichtweise auf Homosexualität vertreten wurde – sie sei echt und der Heterosexualität gleichwertig (Sauerteig, 2010, S. 147).

Neben den Kinsey Reports gab es auch noch eine Reihe weiterer einflussreicher Werke, wie etwa *Patterns of Sexual Behavior* des Anthropologen Ford und Verhaltensbiologen Beach (1951) und *Human Sexual Response* des gynäkologischen Research Teams Masters und Johnson (1966). In *Patterns* wurde im Rahmen einer groß angelegten vergleichenden anthropologischen Studie erhoben, wie Menschen verschiedener Kulturen, aber auch eine Vielzahl an Tierarten, Sexualität gestalteten. Wenngleich ein allzu rigider Kulturbegriff aus heutiger Sicht sicherlich zu hinterfragen ist und auch der biologistisch anmutende Fokus der Autoren auf körperliche Abläufe deutlich auf den Zeitpunkt der Durchführung der Studie verweist, so leisteten Ford & Beach doch einen wichtigen Beitrag dazu, althergebrachte sexuelle Verhaltensnormen hinterfragbar zu machen (Lyons & Lyons, 2004, S. 268-270).

Masters & Johnson konzentrierten sich in ihrer Forschung wiederum auf ihr etwas homogeneres Sample, das sie primär aus der weißen Mittelschicht der USA rekrutieren konnten. Sie erhoben unter Laborbedingungen Daten zum männlichen und weiblichen Orgasmus während Masturbation und gemeinsamem Sex, wobei sowohl hetero- als auch homosexuelle Paare beforscht wurden (Archer & Lloyd, 2002S. 85-88). Auch hier lässt sich freilich ein allzu biologisch motivierter Blickpunkt kritisieren, jedoch konnten die Autor*innen einen signifikanten Beitrag zur damals sich im Aufbruch befindlichen Sexualwissenschaft leisten:

„Masters and Johnson’s systematic observations dispelled three widely held beliefs. These were:

- that women experience different sorts of orgasms
- that only men seek sexual satisfaction
- that homosexual and heterosexual satisfaction are fundamentally different“ (Archer & Lloyd, 2002, S. 86).

Während das Thema Sexualität also gesamtgesellschaftlich eine gewisse Enttabuisierung erfuhr, blieb die Idee einer vermeintlichen *sexuellen Befreiung* im Sinne einer Revolution, wie sie von vielen Studierenden Ende der 1960er Jahre propagiert wurde, genau das – Idealismus und Utopie. Ein deutliches Beispiel dafür ist die Geschichte der Rechte Homosexueller. In der BRD wurde 1969 wurde das Totalverbot von Homosexualität aufgehoben und 1973 das Schutzalter auf 18 Jahre vermindert. Ab Mitte der 1970er wurden einschlägige Verlage und Buchhandlungen gegründet, 1979 fanden in verschiedenen deutschen Städten die ersten *Pride Parades* statt. (Eder, 2015, S. 45f.) Gänzlich gestrichen wurde §175 StGB, der Homosexualität (zuletzt zwischen zwei Männern, von denen einer unter 18 Jahre alt ist) kriminalisierte, jedoch erst 1994. In Österreich wurde das Totalverbot 1971 aufgehoben und 2002 wurde Homosexualität gänzlich entkriminalisiert (Eder, 2009, S. 229f.).

Diese Darstellung soll nicht die Fortschritte in der Gesetzgebung oder der schrittweisen gesellschaftlichen Anerkennung Homosexueller in Abrede stellen, aber das Tempo dieser Entwicklung ist doch ein Indikator dafür, dass es sich bei der Sexuellen Revolution nicht um eine solche handelte. Während manche Prozesse weit über die 1960er Jahre hinaus andauerten, waren manche anderen schon sehr viel früher angestoßen worden:

„Die ‚Sexuelle Revolution‘ war also weniger ein rascher und radikaler Umbruch der sexuellen Verhaltensweisen und Mentalitäten als vielmehr der Höhepunkt eines längerfristigen Prozesses. [...] In der Öffentlichkeit wurde jetzt vehement über eine Revolution im Sexualleben verhandelt, obwohl sich dieses bei vielen Menschen schon liberalisiert hatte“ (Eder, 2009, S. 224).

2.4. Sexualerziehung in den 1950ern und 1960ern

Wie ich oben gezeigt habe, war Sexualität ein weitgehend tabuisiertes Thema. Besonders im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen schien es keinen Platz zu haben. Auch in den Schulen wurde Sexualität zumeist nicht thematisiert, was dazu führte, dass die Jugendlichen dieser Zeit oft große Defizite aufwiesen was Wissen über ihren Körper und Sexualität betraf. Wie bereits oben beschrieben, wurde durch Hungers Studie (1954) deutlich, dass die Jugendlichen große Wissenslücken hinsichtlich Sexualität aufwiesen. Das vorhandene Wissen der Jugendlichen war entweder falsch oder nur teilweise richtig.

Ebenso war zu vielen Themen gar kein Wissen vorhanden. Die Jugendlichen waren darauf angewiesen, sich über unzuverlässige Quellen, wie etwa ihren Freundeskreis, Erkenntnisse

zum Thema Sexualität zu verschaffen. Auch wurde alles, was als sexuelles Fehlverhalten galt, stark sanktioniert. So konnten Tätigkeiten wie obszönes Reden, das Betrachten unsittlicher Bilder, sowie Masturbation mit „ernsthaften Appellen, nicht selten Zwangsmaßnahmen wie Schulverweisen“ (Koch, 2008b, S. 29) geahndet werden. Auch in Brüggemanns Umfrage (1967) zeigte sich, dass Fehlverhalten und Regelübertretungen im Bereich des Sexuellen häufig mit Schulverweis bestraft wurde. Freilich macht die Gesellschaft Ende der 1960er-Jahre eine Veränderung durch, die generell von einer Öffnung und gesteigerten Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität geprägt war. Jedoch widersprach diese Entwicklung der christlichen Sexualmoral, was dazu führte, dass von Vertreter*innen der katholischen und teilweise evangelischen Kirche weiterhin keine oder mitunter auch falsche Informationen über Sexualität an Jugendliche weitergegeben wurden (Koch, 2008b, S. 29-31).

Vor der Schulbuchreform, die ab dem Schuljahr 1972/73 in Kraft trat, wurden Schulbücher häufig aus zweiter Hand gekauft. Dabei hatten Schüler*innen aus kaufkräftigeren Schichten eher Zugang zu Schulbüchern, als ihre finanziell schwächeren Kolleg*innen. Korecky (2005, S. 42f.) nimmt in diesem Zusammenhang an, dass es auch ein Stadt-Land-Gefälle gegeben haben muss. Somit konnten es sich vor der Schulbuchaktion nur 23% der Schüler*innen leisten, sämtliche Schulbücher des aktuellen Schuljahres zu erwerben. Betrachtet man den regen Handel mit gebrauchten Lehrwerken, überrascht es auch nicht, dass es kaum Updates in den Büchern gab. Schulbücher waren jahrelang ohne Veränderungen in Gebrauch,

„[...] die weniger wichtigen Gegenstände wurden vernachlässigt und für eine Vielzahl von Schularten mit geringen SchülerInnenzahlen gab es überhaupt keine geeigneten Schulbücher, weil deren Herstellung für die AutorInnen und Verlage nicht lukrativ genug war oder die Bücher zu teuer gekommen wären“ (Korecky, 2005, S. 43).

Diese Einschätzung erscheint mir insofern korrekt, als ich sie anekdotisch bestätigen kann. Meine Recherche nach häufig verwendeten Schulbüchern der 1970er Jahre ließ mich auf eine Vielzahl von Werken aus den 1960ern stoßen. Dass in diesen Schulbüchern der Grundsatzterlass Sexualerziehung noch nicht berücksichtigt war und sie sich somit nur bedingt zur Analyse eigneten, bereitete mir in der Phase der Quellenbeschaffung einiges an Kopfzerbrechen.

2.4.1. Sexualerziehung als Aufgabe der Eltern, Peers und Lehrer*innen

Schulische Sexualerziehung fand also kaum statt. Aber auch zuhause durch die Eltern oder andere Bezugspersonen war Sexualerziehung in den 1950er- und 60er-Jahren selten Thema. In Ausnahmefällen wurden Kinder von den Eltern über Themen wie Menstruation oder Zeugung informiert, allerdings auch hier meist unter Zurückhaltung und nur auf das Nachfragen der Kinder hin – nicht als Teil der regulären Erziehungsarbeit der Eltern. Sowohl in der Schule als auch seitens der Eltern bestand Sexualerziehung, falls sie überhaupt stattfand, üblicherweise nur aus biologischer Aufklärung. Biologische Vorgänge standen im Zentrum, aber Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, Gefühle oder andere Themen, die wir heute als Teil der Sexualpädagogik und -erziehung verstehen, kamen nicht zur Sprache. Häufig waren die wenigen Gespräche, die stattfanden, geprägt von Peinlichkeit nicht nur für die Kinder, sondern auch die Eltern selbst (Schmidt et al., 2017, S. 184-151). Dieser Zustand ist unter Anbetracht der Ergebnisse einer Studie aus 1949 (Seelmann, 1966, S. 35-38) umso bemerkenswerter. Diese ergab, dass die 1.000 Befragten mit großem Abstand die Eltern für die Aufklärung von Kindern und Jugendlichen zuständig hielten. 75% der Befragten nannten die Mutter, 50% den Vater. Im Vergleich dazu nannten nur 21% die Schule und 8% die Kirche. Die Diskrepanz zwischen der Überzeugung, für Aufklärung zuständig zu sein, und dem Unwillen, dieser Zuständigkeit nachzukommen, zeugt vermutlich von der eigenen Unsicherheit der Eltern.

In der Aufklärungsliteratur kam es nach Sauerteig (2009, S. 153) ab den späten 1960ern zu einem „pictorial turn“. Während bis dahin hauptsächlich mit Worten gearbeitet wurde, verwendeten die Autor*innen dieser Literatur nun vermehrt Illustrationen, aber auch Fotos, um ihre Darstellungen zu verdeutlichen. Auch wurden ab dann Kinder in den Aufklärungsbüchern dargestellt, was die Identifikation der jungen Leser*innen mit den Inhalten förderte. Während die Bücher insgesamt sehr vielfältig waren was Themen, moralische Ausrichtung, Darstellung und Sprache anging, zeigte sich insbesondere ab den späten 60ern die Entwicklung, dass die Leser*innen nun nicht mehr nur belehrt werden, sondern sich selbst mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzen sollten (Sauerteig, 2009, S. 153f.). Ein besonders eindrückliches Beispiel der Aufklärungsliteratur aus dieser Zeit ist das 1974 erschienene Buch *Zeig mal!* des Fotografen Will McBride. Während in anderen Werken Sexualität häufig über die Bande gespielt dargestellt wurde, etwa über die Beziehungsebene in der Partnerschaft oder der Familie, wurden in *Zeig mal!* großformatig Fotos von menschlichen Körpern gezeigt. Von zwei Kindern, die als Protagonist*innen

auftreten und ebenfalls nackt abgebildet werden, wird der*die Leser*in durch das Buch geführt:

Sie erkunden auf den Fotografien nach und nach ihre Geschlechtsorgane, entdecken ‚Erotik‘ und ‚Lust‘, werden informiert über Zärtlichkeiten, Petting und Geschlechtsverkehr sowie Schwangerschaft und Geburt. Auch homosexuelles Begehren wird thematisiert (Sager, 2015, S. 71).

Zwar hatten sich auch in dieses Werk gesellschaftliche Geschlechternormen eingeschrieben: Mädchen werden häufig passiv dargestellt, Burschen aktiv (Sager, 2015, S. 74). Trotzdem war dieses Buch eine Ausnahmeerscheinung zu dieser Zeit, da auf die kindliche Neugierde an Sexualität und damit verbundene lustvolle Erfahrungen eingegangen wurde, wie es kein anderes Aufklärungsbuch tat: „Auch den kindlichen Lesern wird dort Sexualität in pluralisierten Formen präsentiert und zwar nicht nur ihre eigene, sondern auch die sexuellen Ausdrucksformen Erwachsener – und zwar en détail“ (Sager, 2015, S. 81). Im Lichte der Kindesmissbrauchs- und Pädophilie-Debatten der darauffolgenden Jahre erschien das damals revolutionäre Buch später tendenziell grenzverletzend. Mit Zuspruch des Autors wurde es Mitte der 1990er Jahre vom Markt genommen (Sager, 2015, S. 81f.). Als Beispiel dafür, was mit Bildern und insbesondere Fotografien ab den späten 1960ern an Sexualaufklärung möglich wurde, bleibt das Buch eindrücklich und relevant.

Eine Möglichkeit der sexuellen Selbstbildung stellten in jedem Fall Zeitschriften dar, allen voran die Jugendzeitschrift *Bravo*, die ab 1956 in Deutschland und Österreich erschien und sich von Anfang an einer großen Leser*innenschaft und hohen Auflage erfreute (Sauerteig, 2010, S. 123). Ab 1962 beinhaltete die Zeitschrift auch eine Kolumne, in der auf Fragen von Jugendlichen zu Themen wie Liebe und Sexualität Antwort gegeben wurde (Sauerteig, 2010, S. 128), wobei sie noch die ganzen 60er-Jahre hindurch konservative Werte wie etwa eine Ablehnung von vor- bzw. unehelichem Sex vertreten wurden (Sauerteig, 2010, S. 128-134), auch wenn diese von den Jugendlichen selbst häufig schon gar nicht mehr so viel Beachtung fanden. Die Sexualmoral hatte sich geändert, wie im Abschnitt über die *Sexuelle Revolution* zu lesen ist.

Ab 1968 verfasste eine neue Kolumnistin eine Serie an Artikeln, in denen neben der genitalen Funktionalität „auch die emotionalen Aspekte von Sexualität, Liebe und Erotik in heterosexuellen Paarbeziehungen“ (Sauerteig, 2010, S. 138) beschrieben wurden. Erst um 1970 änderte sich jedoch auch die Ratgeberkolumne in der *Bravo* entsprechend, denn von

da an gab Martin Goldstein, Mediziner und evang. Religionslehrer, als Dr. Sommer Auskunft und Rat zu Liebe und Sex auf eine Weise, die moralisch und praktisch der Lebensrealität der Leser*innen viel näher stand als es die ursprüngliche Kolumne tat (Sauerteig, 2010, S. 135-140).

Neben der *Bravo* gab es auch noch einige andere populäre Medien, die Jugendliche zur Selbstaufklärung heranziehen konnten. So entstanden seit Mitte der 1960er Jahre vermehrt Filme, die Sexualität zum Inhalt hatten. Einerseits handelte es sich hierbei um erotisches oder pornographisches Material, andererseits gab es Filme, die zur Aufklärung oder Sexualerziehung entstanden. Insbesondere zu nennen ist hier Oswalt Kolle, dessen Filme *Das Wunder der Liebe* (1968), *Deine Frau, das unbekannte Wesen* (1969) und *Dein Mann, das unbekannte Wesen* (1970) in den späten 60er Jahren und darüber hinaus vielfach gesehen und diskutiert wurden (Schoßer, 2018, S. 93f.). Eine besondere Position nahm der Film *Helga: Vom Werden des menschlichen Lebens* (1967) ein, denn dort wurden erstmals in aller Deutlichkeit mikroskopische Aufnahmen von Samen- und Eizelle beim Befruchtungsvorgang gezeigt, ebenso wie eine Geburt. Der Film wurde vom *Deutschen Gesundheitsmuseum* (ab 1967 BZgA) produziert und stellte eine „radical departure“ (Schwarz, 2009, S. 198) in zweierlei Hinsicht dar: einerseits unterschied sich *Helga* in seinen expliziten Darstellungen und dem Wechsel von dokumentarischen und gespielten Szenen von den filmischen Konventionen seiner Zeit, andererseits zeigte der Film auch das Bestreben der Regierung, Sexualerziehung außerhalb schulischer und elterlicher Einflussnahme zu ermöglichen. Es wurde damit gleichsam Aufgabe des*der Bürgers*in, sich über gesundheitliche Themen selbst aufzuklären anstatt auf Anweisungen ‚von oben‘ zu warten (Schwarz, 2009, S. 199f.). Der Film wurde in Kinos gezeigt und von vielen Jugendlichen gesehen. Insgesamt wurde er von der konservativen Presse gut angenommen. Man lobte beispielsweise die nüchterne Sachlichkeit, mit der der Film sich den dargestellten Themen näherte. Auf Seite der progressiveren Medien wurde der Film jedoch eher kritisch gesehen. Kritikpunkte waren vor allem das Fehlen von Informationen zu Empfängnisverhütung, Schwangerschaftsabbruch, sowie zwischen-menschliche Aspekte von Sexualität. Auch die Geburtsszene, in der die Protagonistin unter Schmerzen ihr Kind zur Welt bringt, wurde kritisiert: zu viel Fokus auf den Schmerz, fehlende Informationen über schmerzstillende Medikamente und obendrauf eine geschminkte und gestylte Helga – kurzum ein zugleich dramatisiertes und äußerst unrealistisches Bild einer Geburt, das wohl Mädchen abschrecken und so die Zahl der Teenager-Schwangerschaften senken sollte (Schwarz, 2009, S. 206-209). Was der Film

jedoch vor allem leistete, war eine veränderte Darstellung von der Mutterschaft als von Frauen/Paaren individuell gestaltbar:

„In representing pregnancy and childbirth as a female activity meriting recognition, planned preparation and medical support, the film showed a new social model of motherhood emphasizing knowledge, the use of public prevention programmes and individual responsibility“ (Schwarz, 2009, S. 209).

Und wie standen Lehrer*innen zur schulischen Sexualerziehung? Für die BRD konnte diese Frage beantwortet werden. In einer repräsentativen Studie (Fippinger, 1969) wurden 1967 ganze 1071 Lehrer*innen der ersten bis zehnten Schulstufe nach ihrer Meinung zu diese Thema befragt, von denen sich knapp 94% für eine schulische Sexualerziehung aussprachen (Fippinger, 1969, S. 40). Von diesen wiederum bevorzugten ca. 77% die Implementierung als Unterrichtsprinzip, ca. 13% wollten sie lieber in einzelnen Schulfächern umgesetzt sehen, wobei Biologie und Religion mit großem Abstand die populärsten Optionen waren (Fippinger, 1969, S. 53f.). Über 69% derer, die sich für schulische Sexualerziehung aussprachen, schätzten die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern als „in jedem Falle“ notwendig ein, weitere knapp 21% meinten, dies „[stehe] im Ermessen der Lehrkraft“ (Fippinger, 1969, S. 56).

Hinsichtlich des Sexualwissens der Schüler*innen ist es daher wenig überraschend, dass in einer Erhebung aus dem Jahr 1968 (Müller, zit. nach Kluge 1978, S. 112) knapp mehr als die Hälfte von ihnen der Meinung war, „nicht genügend über sexuelle Fragen informiert worden [zu sein]“. Besonders interessant sind diese Zahlen deshalb, weil in Berlin, wo die Untersuchung stattfand, schulische Sexualerziehung bereits seit 1962 Pflicht war. Immerhin hatten 93% der Befragten bereits häufiger als nur ein Mal im Unterricht über Themen der Sexualerziehung gesprochen. Gleichzeitig attestierte Kluge speziell älteren Schüler*innen, sich nicht mehr maßgeblich für Sexualerziehung zu interessieren. Er schrieb dies vor allem dem Leistungsdruck zu, unter dem diese Schüler*innen standen. Ihre Noten wären in ihren letzten Schuljahren besonders relevant für späteren Bewerbungen für Studien und Berufe. Wissen um Sexualität sei in diesem Zusammenhang weniger wertvoll als gute Noten in den klassischen Unterrichts-gegenständen (Kluge, 1978, S. 112). Allerdings möchte ich einschränkend feststellen, dass es sich hierbei nur um Kluges Einschätzung handelt und nicht um eine empirisch belegte Tatsache. Ich inkludiere diese Überlegung hier, weil besonders im schulischen Kontext stets bedacht werden sollte, dass die Sexualerziehung nur einen sehr kleinen Teil eines vielfältigen, umfangreichen Lernprozesses ausmachen kann.

Die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen sind divers und insbesondere äußere Einflüsse wie die Notwendigkeit, nach der Schule den Einstieg in die Erwerbsarbeit erfolgreich zu bewältigen, können weniger drängende Themen, wie jene der Sexualerziehung es teilweise scheinen mögen, in den Hintergrund verschieben.

2.4.2. Sexualerziehung in Österreich im Fokus

Zur Sexualerziehung österreichischer Schüler*innen wurden in den 1950er und 60er Jahren keine umfassenden wissenschaftlichen Studien durchgeführt. Daher gibt es leider auch keine zuverlässig repräsentativen Ergebnisse, auf die ich mich hier beziehen könnte. So müssen wir uns mit Anekdoten begnügen, um einen Einblick in die Praxis der Sexualerziehung in den dieser Zeit gewinnen zu können. Diese können allerdings auch sehr aufschlussreich sein, weshalb ich hier auf die Interviews der Psychotherapeutin Rotraud Perner (1999) eingehen möchte, um die Situation in Österreich darzulegen. Zur besseren Einordnung des Gesagten gebe ich in Klammern jeweils das Alter der*des Interviewten im Jahr 1960 an. Thematisch gliedere ich die Einblicke in Sexualerziehung durch Eltern, Peers und die Schule, um die Verhältnismäßigkeit der verschiedenen Einflüsse zu illustrieren.

Generell waren die Eltern der Befragten in die Sexualerziehung ihrer Kinder kaum bis gar nicht involviert. Die Befragten berichteten: „Aufklärung aus dem Elternhaus gab es nicht, Sexualität war tabu“ (8 Jahre; S. 126) und „Es gab in meiner Jugend praktisch keine Sexualerziehung; die Eltern hielten sich bedeckt“ (5 Jahre; S. 208). Manche Eltern griffen auf Ratgeber-Literatur zurück, um ihre Kinder aufzuklären: „Wir hatten zu Hause ein Buch, das hat mir meine Mutter in die Hand gedrückt, da war ich zehn. Sie hat mich nicht ‚blöd sterben‘ lassen, aber sie hat das Buch gebraucht“ (15 Jahre; S. 265). Auch andere Familienangehörige übernahmen zuweilen die Aufgabe der Sexualerziehung: „Meine Großmutterklärte mich etwas auf, mit der Devise: ‚Du darfst einem Mann alles erlauben, nur reinlassen darfst du ihn nicht‘“ (5 Jahre; S. 208). Wer in einer speziellen Einrichtung wohnte, durfte sich mit Sexualität mitunter gar nicht auseinandersetzen: „Ich wuchs in einem Behindertenheim auf. Dort hat es dieses Thema gar nicht gegeben. Weder wurden wir dort aufgeklärt, noch hatten wir die Chance, unsere Erfahrungen selbst zu machen“ (5 Jahre; S. 224). Manche Jugendliche wurden natürlich von ihren Eltern aufgeklärt, aber viele wurden völlig im Dunkeln gelassen: „Michklärten meine Eltern gut auf, doch weiß ich, daß [sic] dies bei vielen Jugendfreunden nicht der Fall war“ (18 Jahre; S. 87). Eine Befragte meinte:

„Gespräche mit den Eltern über Sexualität waren zu meiner Zeit am Land durchwegs unüblich“ (12 Jahre; S. 170).

Die Rolle der Peer Group ist nicht restlos geklärt. Schmidt et al. (2017, S. 148-154) vermuten, dass das augenscheinliche Tabu der Eltern auch unter Gleichaltrigen häufig spürbar war und verweisen darauf, dass zwar manche Teenager im Freundeskreis über erste sexuelle Erfahrungen oder diesbezügliche Erwartungen sprachen, andere jedoch gar nicht. Sauerteig and Davidson (2009, S. 9) stellen im Gegensatz dazu fest, dass bis in die frühen 1970er-Jahre die Peer Group die wichtigste Informationsquelle für Jugendliche zum Thema Sexualität war. Die Ergebnisse von Perner's Befragung scheinen diese Einschätzung zu stützen. Denn im Vergleich zu den Eltern scheint die Peer Group eine größere Rolle für die Aufklärung gespielt zu haben, gemäß der Antworten der Befragten: „In meiner Jugend gab es die Sexuaufklärung ‚von der Straße‘, wie man das zu nennen pflegte. Das war eine merkwürdige Ansammlung von Mythen und Wahrheiten, aber auch Geschichten, die wir selbst nicht glaubten, obwohl sie, wenn ich heute zurück denke, wahr gewesen sein könnten“ (16 Jahre; S. 231), „Fragen und Antworten zur Sexualität kamen eher von der Schule, von Freunden, aus dem Bekanntenkreis. In der Zeit des ‚Erwachens von Sexualität‘ fühlte ich mich eigentlich mit mir alleingelassen. [...] Die Jahre bis zur Matura erlebte ich als eine dunkle Tabuzeit; [...]“ (8 Jahre; S. 126f.) und „Informationen kamen nur von meinen Freunden. Mit 16 Jahren hatte ich meine ersten sexuellen Erfahrungen, selbstverständlich ohne Pille [die es zu diesem Zeitpunkt noch nicht gab; Anmerkung der Verfasserin]. Dadurch wurde jeder Geschlechtsverkehr zum Risiko, was dementsprechend belastend wirkte“ (21 Jahre; S. 248). Abgesehen von Gesprächen mit Freund*innen versuchten die Jugendlichen auch, mithilfe von Literatur etwas Licht ins Dunkel zu bringen: „Die Aufklärung erfolgte durch Freunde und dazu durch die Selbst-Lektüre von Werken der Aufklärung (von de Velde)“ (19 Jahre; S. 238) und „[...] außerdem habe ich mir heimlich Aufklärungsbücher von Freundinnen beschafft“ (5 Jahre; S. 208).

In der Schule fand Sexualerziehung, wenn überhaupt, häufig als Teil des Biologieunterrichts statt: „In der fünften Klasse Mittelschule wurde in Naturgeschichte jene bekannte Schautafel mit den aufgeschnittenen Genitalien gezeigt, diese wurden benannt, und damit waren wir schulisch aufgeklärt“ (16 Jahre; S. 231), „In der Klosterschule gab es nur Geschichten über Bienen, Weizenfelder und Blumen, zum Glück aber auch eine Biologielehrerin, die das ganz nüchtern und sachlich erklärte; [...]“ (5 Jahre; S. 208). Auch im Religionsunterricht wurde

manchmal über Sexualität gesprochen, wenngleich nicht besonders positiv: „Ich erinnere mich einer Religionsstunde – ich glaube in der 7. Klasse: Der Professor ereiferte sich über Reinheit, Unbeflecktheit und über das Übel der Selbstbeschmutzung, ohne daß [sic] ich auf die Idee kam, daß [sic] damit etwas anderes gemeint sein könnte, als Körperpflege, Waschen und Duschen“ (18 Jahre; S. 189). Eine andere Befragte hat bessere Erfahrungen gemacht: „‘Aufgeklärt‘ wurden wir in der Religionsstunde. [Das war] nicht einmal so schlecht – muß [sic] ich sagen. Sie haben sich alle sehr Mühe gegeben mit der Aufklärung. Da gab es so kirchliche Stellen und Aufklärungsveranstaltungen“ (15 Jahre; S. 265). Häufig sah schulische Sexualaufklärung aber vermutlich so oder so ähnlich aus: „In meiner Jugendzeit hatte ich keinerlei Sexualerziehung, einmal wurde eine Stunde im Religionsunterricht angeboten, wir ‚durften‘ auf Zettel unsere Fragen aufschreiben, diese wurden dann zum Teil allgemein beantwortet“ (12 Jahre; S. 170).

Das macht deutlich, dass Sexualerziehung weder zuhause noch in der Schule in einem Umfang betrieben wurde, der der Komplexität des Themas gerecht geworden wäre. Die politische Entscheidung, Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip in den Schulen zu verankern, hatte demnach das Potenzial, alles anders und vieles besser zu machen. In der BRD wurde dieser Schritt 1968 durch die *Empfehlungen zur Sexualerziehung* der Kultusministerkonferenz gesetzt, in Österreich 1970 mit dem *Grundsatzерlaß Sexualerziehung*.

2.5. Der Grundsatzерlaß Sexualerziehung von 1970

In diesem Abschnitt diskutiere ich die Entstehung und Inhalte des Erlasses vor dem Hintergrund der oben beschriebenen gesellschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und praktisch-sexualerzieherischen Gegebenheiten.

2.5.1. Zur Entstehung des ersten Grundsatzерlasses Sexualerziehung

Im September 1969 versammelte sich ein vom Bundesministerium für Unterricht einberufenes, sogenanntes *Expertenseminar „Sexualerziehung“*, um über die Umsetzung von Sexualerziehung in Österreichs Schulen zu beraten. Das Seminar war vom Elternbeirat des Ministeriums angeregt worden und der Einladung zur Mitarbeit waren ungefähr 80 Personen gefolgt: „Vertreter der Eltern-, Familien- und Jugendverbände, Ärzte, Psychologen, Theologen, Pädagogen und Erwachsenenbildner“ (BMU, 1969, S. 91). Kritische Stimmen, unter ihnen Scheffknecht (2004, S. 89) in seiner Diplomarbeit und der Psychologe Ernest Borneman, stellten den Expert*innenstatus der Anwesenden in Frage. Letzterer vermisste

speziell „Sexualwissenschaftler, Sexualmediziner, Sexualpädagogen und Sexualpädologen“ (Borneman, 1985b, S. 152). Die Tatsache, dass die Sexualpädagogik zu dieser Zeit aber definitiv noch in ihren Kinderschuhen steckte und in Österreich keineswegs an den Universitäten etabliert war, relativiert diese Kritik aus meiner Sicht etwas. Empirische Daten gab es ohnehin wenige und um sie zu kennen, bedurfte es wohl kaum der Berufsbezeichnung *Sexualpädagog*in*. Dass deren Anwesenheit und Mitarbeit freilich wünschenswert gewesen wäre, steht außer Frage.

Das Expertenseminar erarbeitete *Grundsätze für die Sexualpädagogik*, die ich vollständig wiedergebe, da sie die ideelle Basis für den Grundsatzterlass bildeten:

- „1. Die Sexualerziehung kann nur im Einvernehmen mit dem Elternhaus erfolgen.
2. Die Sexualaufklärung ist nur ein Teilbereich der Sexualerziehung.
3. Die Sexualerziehung ist nicht Aufgabe eines einzigen Unterrichtsfaches.
4. Kein Lehrer wird zur Sexualerziehung gezwungen; durch die Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung müssen die notwendigen Grundlagen für die Sexualerziehung in der Schule geschaffen werden.
5. Die Sexualerziehung in der Schule soll nicht wertfrei sein; durch sie soll dem jungen Menschen eine Lebenshilfe zuteil werden, und er soll zu einem verantwortungsbewußten [sic] Partner in Ehe und Familie erzogen werden“ (BMU, 1969, S. 91).

In diesen Grundsätzen zeichnen sich bereits einige Elemente ab, die die Debatten um Modus und Inhalte der Sexualerziehung in Österreich bis in die Gegenwart kennzeichnen sollten. So wurde die Rolle der Eltern betont (1.) und darauf hingewiesen, dass biologisch fokussiertes Aufklären alleine noch keinem sexualerzieherischen Anspruch gerecht wird und stattdessen ein umfassenderer Zugang die Grundlage für schulische Sexualerziehung sein muss (2.). Auch wurde festgehalten, dass Werte vermittelt werden sollen, die die Schüler*innen zu verantwortungsvollen Ehepartner*innen und Familienmitgliedern erziehen und ihnen Hilfe in Fragen des täglichen Lebens bieten (5.).

Welche Werte hier gemeint sind, bleibt leider unklar. Aufgrund der Fokussierung auf „Ehe und Familie“ anstatt einer simplen Paarbeziehung zwischen Erwachsenen oder auch Jugendlichen liegt die Vermutung nahe, es gehe hier eher um konservative, oben auch repressiv genannte, Werte. Klar war für die Expert*innen, dass Sexualerziehung fächerübergreifend unterrichtet werden muss, wenn sie bestmöglich umgesetzt werden soll (3.). Dass kein*e Lehrer*in zur Sexualerziehung gezwungen werden konnte, legt die Vermutung nahe, dass die Expert*innen Sexualerziehung ursprünglich nicht als

Unterrichtsprinzip andachten, denn dies würde implizieren, dass es von allen Lehrer*innen umgesetzt werden müsste.

Als besonders relevante Fächer für die Umsetzung werden an anderer Stelle des selben Dokuments (BMU, 1969, S. 94) „Lebenskunde und Gesundheitslehre“ sowie „Philosophischer Einführungsunterricht, Psychologie und Erziehungslehre“ genannt. Die Notwendigkeit einschlägiger Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen wird jedoch auch hier schon betont (4.).

An diesem Dokument lassen sich auch einige Hinweise auf die Sexualmoral der Expert*innen festmachen. So wird Sexualität abseits von Heterosexualität nicht thematisiert, diese dadurch als Norm bekräftigt. Auch finden „Lust und Freude“ (Scheffknecht, 2004, S. 95) keinen Platz in dieser Zusammenfassung der Arbeit des *Expertenseminars*, was die Sexualerziehung eher einen präventiven Fokus verleiht, statt zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

Das Dokument macht auch einen interessanten Widerspruch sichtbar: Einerseits werden für die natürlichen, biologischen Gegebenheiten teilweise recht diffuse Begriffe verwendet, wie etwa die Bezeichnung „Gestaltwandel“ (BMU, 1969, S. 93) für die körperlichen Veränderungen in der Pubertät. Andererseits werden aber auch keine „Wünsche, Sehnsüchte, [...] Enttäuschungen und Ängste“ (Scheffknecht, 2004, S. 95) im Zusammenhang mit Sexualität mit eingebracht, was wiederum die Reduktion auf das Biologische, über das man eben aber allem Anschein nach auch nicht in klaren Termini sprechen wollte, nahelegt. (Scheffknecht, 2004, S. 94f.) Zwischen dem, was das *Expertenseminar* sagte, und dem was es gemäß der erarbeiteten Grundsätze wollte, gibt es also eine Diskrepanz, die, so finde ich, sehr passend die Zahlen aus weiter oben genannten Studien in eine sichtbare Form gießt: Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen wollten schulische Sexualerziehung, doch mutige Ideen zur Umsetzung jenseits der schlichten Aufklärung angereichert mit nichtkonservativen Wertvorstellungen, waren rar. Dieser Umstand zeigt sich auch bei der Betrachtung des Erlasses.

2.5.2. Die Inhalte des Erlasses

Der Erlass von 1970 besteht aus einer Einleitung, die knapp die Entstehung des Erlasses im Rahmen des *Expertenseminars* darlegt, und drei Teilen: Allgemeine Grundsätze, Hinweise zum Lehrplan und Erläuterungen zur Durchführung. Außerdem gibt es eine Beilage, die

Literatur und Filme zur Sexualerziehung auflistet. Darin werden sowohl Lehrer*innen als auch Eltern angesprochen.

In *Teil I. Allgemeine Grundsätze* werden die grundlegenden Richtlinien für schulische Sexualerziehung dargelegt. Die Notwendigkeit für schulische Sexualerziehung wird damit begründet, dass „ein rascher Wandel gesellschaftlicher Normen [...] die Jugend unsicher [mache]“ (BMU, 1970, S. 2). Im Kontext der *Sexuellen Revolution* erscheint es mir naheliegend, dass hier Ängste, die tatsächlich primär die Elterngeneration, repräsentiert durch das *Expertenseminar*, betrafen, auf die Jugendlichen projiziert wurden. Inwiefern Jugendliche von den gesellschaftlichen Veränderungen hinsichtlich Sexualität tatsächlich verunsichert waren, bleibt unklar, denn diese Behauptung wird nicht mit einer Quellenangabe belegt.

Es wird darauf hingewiesen, dass Sexualerziehung nicht auf simple biologiezentrierte Aufklärung beschränkt werden dürfe, obgleich „von einer biologisch fundierten Basis auszugehen [sei]“ (BMU, 1970, S. 2). Es sei auch „echte Lebenshilfe“ (BMU, 1970, S. 2) zu geben, wobei nicht spezifiziert wird, wie diese aussehen soll. Außerdem wird auch ein großer Fokus auf Werterziehung gelegt, wobei darauf hingewiesen wird, dass dem gesellschaftlichen Wertepluralismus Rechnung zu tragen sei. Verschiedene Wertvorstellungen sollen sachlich und respektvoll besprochen werden. Mit Ausnahme von Rücksichtnahme und Sorge um Mitmenschen werden jedoch keine konkreten Werte genannt. Darüber hinaus wird eine Warnung ausgesprochen, die sich auf die vermeintliche Unsicherheit der Jugendlichen bezieht:

„Nur jene Kinder und Jugendlichen werden den negativen Einflüssen der Umwelt – im besonderen der Übersexualisierung des Lebens durch Reklame, Presse, Film, Literatur und Vergnügungsindustrie – den nötigen inneren Halt und Widerstand entgegensetzen können, die zu einer echten Wertordnung erzogen wurden und gelernt haben, sich für wertvolle Ziel – auch unter manchen Opfern einzusetzen“ (BMU, 1970, S. 2).

Hier ist ein Widerspruch zu beobachten: Einerseits gibt es den Anspruch, ergebnisoffen und neutral die Vielfalt der gesellschaftlich vorhandenen Werte bezüglich Sexualität zu diskutieren. Andererseits scheinen die Autor*innen des Erlasses relativ klare Vorstellungen davon zu haben, welche Werte die richtigen und im Sinne der Etablierung einer „echten Wertordnung“ zu vermitteln seien. Es wäre für Lehrer*innen sicherlich hilfreich gewesen,

wenn hier deutlicher ausformuliert worden wäre, welche Werte genau gemeint sind. Es zeigt sich, dass die im Erlass transportierten Wertvorstellungen den generellen Tenor der bildungswissenschaftlichen Literatur zu dieser Zeit wiedergeben: Man zeigt sich offen für eine umfassende Sexualerziehung, möchte die Schüler*innen aber dennoch im Sinne einer katholisch-konservativen bis bürgerlich-liberalen Wertordnung erziehen. Emanzipatorische Elemente spielen hier noch keine Rolle.

Im nächsten Absatz wird erklärt, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip implementiert wird und somit fächerübergreifend zu unterrichten ist. Ebenso werden die Eltern als wichtige Partner*innen in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen genannt, mit denen die Schulen zusammenarbeiten sollten, wobei es die Aufgabe der Schule sei, das Wissen und die Annahmen der Schüler*innen zu ergänzen und richtig zu stellen. Auch die „Vertreter des Religionsunterrichts“ (BMU, 1970, S. 2) seien in die Entscheidung darüber, in welchen Fächern Sexualerziehung unterrichtet wird, mit einzubeziehen. Bemerkenswert ist dies insofern, als dass keine anderen Fachlehrer*innen oder weiteres Fachpersonal als notwendig für die Planung genannt wird. Dem Religionsunterricht kommt somit ein besonderer Stellenwert zu. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass schulexterne Fachpersonen auch sexualerzieherisch an Schulen tätig werden dürfen, „wo es zweckmäßig und notwendig erscheint“ (BMU, 1970, S. 2). Hier wird im Erlass festgehalten, was sich Eltern und Lehrer*innen wünschen, nämlich dass Sexualerziehung auch in der Schule stattfinden und dieser Aufgabenbereich sich nicht nur auf ein Fach konzentrieren soll (vgl. die Studien von Seelmann und Fippinger).

Teil II. Hinweise zum Lehrplan ist nach Schulstufen unterteilt. Ich klammere an dieser Stelle jene Schulstufen und -formen aus, die für meine Arbeit nicht relevant sind. Für die Sekundarstufe I ist, wie zuvor in der Volksschule, ein biologischer Fokus festgelegt. Für diese Schulstufen sollen unter im Speziellen auch „Menstruation, Pollution und Masturbation“ (BMU, 1970, S. 2) besprochen werden. Für die 8. Schulstufe wird eine Liste an Inhalten angegeben, die zu unterrichten sind. In diesem Zusammenhang sind die Themen „Partnerwahl“, „Verantwortungsbewußtsein [sic] gegenüber dem Geschlecht-lichen (Sexualerziehung)“, „Abtreibung“, und „erbhygienische Verantwortung“ speziell nennenswert (BMU, 1970, S. 2). Die ersten beiden Konzepte, die überraschenderweise nicht aus der Biologie stammen, vermissen eine Konkretisierung. Hier wäre es für Lehrer*innen sicherlich, besonders unter dem Gesichtspunkt der angestrebten Werte-Erziehung, hilfreich

gewesen, nähere Informationen zu erhalten. Dass das Thema Abtreibung ohne Hinweis darauf, wie es unterrichtet werden soll, in den Katalog aufgenommen wurde, ist besonders vor dem Hintergrund spannend, dass der Schwangerschaftsabbruch erst 1975 im Rahmen einer Fristenregelung teilweise straffrei gestellt wurde und 1970 noch absolut hart politisch umkämpft war (für eine umfassende Aufarbeitung des Konflikts s. Mesner, 1994). Schließlich ist der Begriff „erbhygienische Verantwortung“ zu kritisieren, da hier ein Rückgriff auf faschistisch-eugenische Ideen deutlich wird. Die Formulierung, die in dem Abschnitt über Mittlere und Höhere Schulen noch einmal wiederholt wird, ist speziell aufgrund der damals keineswegs aufgearbeiteten Geschichte des nationalsozialistischen Österreichs problematisch.

Die Autor*innen regen an, dass außer biologischem Wissen auch über „die ethischen, psychologischen und sozialen“ (BMU, 1970, S. 3) Aspekte von Sexualität gesprochen werden soll. Diese Themen sollen vorwiegend in Form von Lehrer*innen-Schüler*innen-Gesprächen unterrichtet werden, wobei auch andere Fachpersonen für diese Gespräche hinzugezogen werden können. Als ideale Fächer für diese Diskussionen werden „Lebenskunde, Gesundheitslehre und Religion“ (BMU, 1970, S. 2f.) genannt.

Für die Sekundarstufe II werden einzelne Fächer und Themen aufgezählt, die in den entsprechenden Fächern zu unterrichten sind. Bei den Themen des Biologie-Unterrichts stechen erneut die „erbhygienischen Fragen“ (BMU, 1970, S. 3) heraus. Da der Themenbereich „Verantwortung für den Partner und ein mögliches Kind“ (BMU, 1970, S. 3) als Aufgabe der Biologie-Lehrer*innen genannt wird, ist zu vermuten, dass es sich hierbei im Prinzip um Fragen der Verhütung handelt. In den Fächern Philosophie und Ethik seien soziale und ethische Fragen zu besprechen. Dabei werden hinsichtlich Partnerschaftlichkeit und Beziehungen die Themen „Freundschaft, Verlobung, Ehe, Bedeutung der Sexualität für die Ehe“ (BMU, 1970, S. 3) angeführt. Diese Fokussierung zeigt sehr deutlich, dass die Ehe als Norm und Ziel im Leben der Jugendlichen erachtet wird, vor allem, da voreheliche Beziehungen völlig ausgeklammert werden. Darüber hinaus werden unter anderem die Themen „Empfängnisregelung, Fehlgeburt und Abtreibung und abweichende Formen des Sexuallebens“ (BMU, 1970, S. 3) genannt. Besonders mit Blick auf die Kinsey-Reports überrascht es, dass hier von „abweichenden Formen des Sexuallebens“ gesprochen wird. Was das Expertenseminar darunter genau versteht, wird nicht erläutert und die Reports

machten deutlich, dass gelebte Sexualität vielfältiger war als es die gesellschaftlichen und religiösen Normen vermuten ließen.

Im Rahmen von Sozialkunde sollen diverse Gesetze bezüglich „Ehe und Familie, das uneheliche Kind, die Gleichberechtigung der Geschlechter sowie den Jugend-schutz“ (BMU, 1970, S. 3) besprochen und im Deutsch-Unterricht „echte, werterfüllte Leitbilder“ (BMU, 1970, S. 3) präsentiert werden. Dieser Anspruch an den Deutsch-Unterricht steht aus meiner Sicht im Gegensatz zu den Anweisungen aus Teil I, welche ausdrücklich anweisen, dass die unterschiedlichen Werte-Systeme, die es hinsichtlich Sexualität gibt, zu besprechen sind. Dass die Ehe auch in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu spielen scheint, lässt erneut den konservativen Grundtenor des Erlasses erkennen.

In *Teil III. Erläuterungen zur Durchführung* wird noch einmal darauf eingegangen, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip implementiert wird, wodurch sie in jeder Schulstufe altersgerecht umzusetzen ist. Das bedeute auch, dass manchmal bestimmte Gruppen getrennt vom Rest der Klasse unterrichtet werden, oder Einzelgespräche mit Schüler*innen geführt werden können, wenn der Einzelfall es verlangt. Lehrer*innen sind dazu angehalten, den Unterricht „sachlich und frei von jeglichem Pathos“ (BMU, 1970, S. 3) zu halten und gegebenenfalls „Vulgärausdrücke oder abwertende Äußerungen [von Schüler*innen zu] korrigieren“ (BMU, 1970, S. 3). Im Zusammenhang mit den mehrfachen Hinweisen auf die zu vermittelnden Werte, die jedoch nicht spezifiziert werden, erscheint mir der Anspruch der Sachlichkeit einerseits notwendig und sinnvoll, andererseits jedoch schwer umsetzbar, denn wie soll der*die Lehrer*in einerseits sachlich bleiben, andererseits ein bestimmtes Wertesystem vermitteln? Den *Expert*innen* ist anzurechnen, dass sie den Anspruch der Sachlichkeit immerhin deutlich machen. Dass problematisches Vokabular schlicht zu korrigieren sei, erscheint der Komplexität des Themas nicht angemessen. Eine Besprechung dessen, warum manche Ausdrücke sinnvoller und respektvoller sind als andere, wäre anlassbezogen zu bevorzugen. Allerdings schließt der Erlass diesen Weg nicht aus, weshalb die individuelle Vorgehensweise wiederum stark von der einzelnen Lehrperson abhängt.

Die Lehrer*innen werden jedenfalls dazu angehalten, im Rahmen der Weiterbildung sexualerzieherische Kompetenzen zu erwerben. Im Zusammenhang damit, dass wenige solcher Veranstaltungen schließlich angeboten wurden, konnten die Lehrer*innen diesem Appell wohl meistens nicht folgen. Die Lehrer*innenbibliotheken sollten jedenfalls auch mit

entsprechender Literatur bestückt werden. Besonders erfreulich finde ich, dass der Erlass mit dem Aufruf an Lehrer*innen endet, ihre Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge an die zuständigen Behörden bekannt zu geben, denn dies zeigt, dass das *Expertenseminar* erkannte, dass eine stete Verbesserung der Sexualerziehung in Österreichs Schulen besonders dann gut gelingt, wenn die Lehrer*innen theoretische Überlegungen mit ihrer praktischen Erfahrung bereichern.

Auch die wichtige Rolle der Eltern wird erneut diskutiert, hier besonders mit Blick auf die Volksschule. Volksschullehrer*innen sollen sich gut mit den Eltern absprechen, Unterrichtsmaterialien einsehen lassen und den Eltern genügend Zeit geben, die ersten Schritte in der Sexualerziehung selbst zu gehen, bevor das Thema auch in der Schule aufgegriffen wird (BMU, 1970, S. 3). Auch wird darauf hingewiesen, dass Eltern durch Literaturhinweise in dieser Aufgabe unterstützt werden sollen. Abgesehen von der Zusammenarbeit mit den Eltern wird für die Sekundarstufe II empfohlen, externes Fachpersonal wie etwa Psycholog*innen bei Bedarf für die Auseinandersetzung mit speziellen Themen hinzuzuziehen.

2.5.3. Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses

Der Zeitpunkt des Erscheinens des Grundsaterlasses ist wenig überraschend: Bereits in den zwei vorhergehenden Jahrzehnten war Sexualität zu einem immer präsenteren Thema in der Gesellschaft und Erziehungswissenschaft geworden. Obwohl auch schon einige wissenschaftliche Werke zur Sexualpädagogik und -erziehung verfügbar waren, wurde im Erlass aber darauf verzichtet, deren Einfluss kenntlich zu machen. Das Expertenseminar bezog dadurch nicht klar Stellung, was ihre Werte, aber auch ihr Fachwissen betrifft, auf Basis deren der Erlass entstand.

Da zwar häufig von der Ehe, nirgends jedoch von Lust oder Freude am eigenen Körper und dem der*des Anderen gesprochen wird, ist anzunehmen, dass ein eher katholisch-konservativer Zugang zur Sexualerziehung gewählt und im Erlass festgeschrieben wurde. Generell fällt auf, dass zwar viele Themen angesprochen, dann jedoch nicht deutlich ausdifferenziert und in klarer Sprache beschrieben werden. So durchzieht das Dokument letztlich ein Schleier von vagen Formulierungen, die dem*der einzelnen Lehrer*in erheblichen Spielraum zur Auslegung der Anforderungen gab. Diese Unfähigkeit oder der Unwille, die Dinge beim Namen zu nennen, passt zur traditionellen bürgerlichen Moral, in

der das Sexuelle stets privat blieb. Brüggemann (1967, S. 105) argumentierte: „Die hier von den Schulen vertretene Moral ist nach den historischen und soziologischen Voraussetzungen eine *bürgerliche Moral* [...]“. Dass Vulgärausdrücke einfach korrigiert statt diskutiert werden sollten, passt hier sehr gut ins Bild. Gesamt gesehen oszilliert der Grundsatzerlass aus 1970 also zwischen katholisch-konservativen und bürgerlich-liberalen Wertvorstellungen. Im Gegensatz dazu sind emanzipatorische Ansätze im Erlass nicht zu erkennen. Damit ordnet sich der Erlass allerdings auch nahtlos in den zeitgenössischen sexualpädagogischen Diskurs ein und entspricht im Großen und Ganzen dem damaligen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse.

3. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung 1970 bis 1990

3.1. Sexualpädagogische Forschung zwischen 1970 und 1990

In den 1970er- und 80er-Jahren kam es zu einer Professionalisierung und Konsolidierung der Sexualpädagogik als eigenständiges Forschungsgebiet. Diese Entwicklung vollzog sich also nach der gesetzlichen Verankerung schulischer Sexualerziehung. In Österreich war dieser Schritt 1970 mit dem Grundsatzterlass gesetzt worden, in der BRD hatte ein Beschluss der Kultusminister-Konferenz 1968 von staatlicher Seite die Implementierung von Sexualerziehung im Unterricht festgelegt (Koch, 2008b, S. 32). Die Vermutung liegt somit nahe, dass der nunmehr politisch ausformulierte Anspruch, Sexualerziehung in die Schulen zu bringen, den Professionalisierungsprozess in der Wissenschaft zumindest förderte, wenn nicht notwendig machte. An dieser Stelle möchte ich allerdings auch anmerken, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sexualerziehung leider weiterhin auf die BRD beschränkte und in Österreich de facto nicht stattfand. Freilich gab es vereinzelt Untersuchungen zu Jugendsexualität oder auch Sexualerziehung (etwa beschrieben in Borneman 1985, S. 123-126), von einer ernsthaften Verankerung der Thematik im akademischen Betrieb war man jedoch weit entfernt. Meine Darstellung der Entwicklung der sexualpädagogischen Wissenschaft beschränkt sich dadurch notwendigerweise weitgehend auf deutsche Wissenschaftler*innen.

Sielert (2005, S. 21f.) erläutert, dass die früheren Strömungen der Sexualpädagogik und -erziehung, die bereits in den 1960er-Jahren und davor zu unterscheiden waren, auch in den hier besprochenen zwei Jahrzehnten im Wesentlichen weiterbestanden. Auf der einen Seite gab es eine konservative, der christliche Sexualmoral verschriebene Haltung einiger Wissenschaftler, auf der anderen Seite eine gesellschaftskritisch-emanzipatorische, die im Wesentlichen von Kentler begründet und später von unter anderem Koch, Glück und Sielert selbst vertreten wurde. Darüber hinaus gab es eine liberale Position, als deren wichtigster Vertreter in diesen beiden Jahrzehnten Kluge genannt werden kann. Die liberale Sexualpädagogik, die von Glück (1998, S. 20) kritisch „scheinaffirmativ“ genannt wurde, kann dadurch charakterisiert werden, dass Eigenverantwortung eine wichtige Rolle spielte. Ihre Vertreter sahen in der Sexualität ein Thema des Privaten. Zwar sollten Jugendliche im Ausbilden ihrer Sexualität begleitet werden, jedoch wurde dieser Prozess als etwas Individuelles, nicht als ein gesamtgesellschaftlich relevantes Thema, diskutiert (Glück, 1998,

S. 20f.). Jugendliche Sexualität werde nicht als in sich selbst gerechtfertigt verstanden, sondern nur als Übergangsphase, die schlussendlich zum „Ausleben von Sexualität in Ehe und Familie“ (Glück, 1998, S. 20) als Norm-Ideal führen solle. In der steten Betonung von Verantwortung als leitendem Prinzip im Umgang mit Sexualität vermutet Glück auch eine versteckt repressive Tendenz, die die sexuelle Sozialisation Jugendlicher eher in normierte Bahnen lenken will, als ihr zur Emanzipation zu verhelfen. Auch beschäftigten sich Kluge und seine Kollegen hauptsächlich mit den biologischen Fragen der Sexualität und liefen daher Gefahr, sich in ihrer Sexualpädagogik vielfach wieder dem klassischen Aufklärungsunterricht zuzuwenden, statt ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität zu propagieren. Auch die Forschung der 1978 gegründeten *Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung (DGG)*, die ihre Arbeit in einem solch liberalen Verständnis von Sexualität und Sexualpädagogik begründet, wurde von Vertreter*innen der emanzipatorischen Richtung dahingehend kritisiert, dass „die ideologiekritisch nicht gedeuteten empirischen Aussagen in den Kontext jedweder regierungsamtlichen – meist schulischen – Sexualerziehung eingepasst werden konnten“ (Schmidt et al., 2017, S. 206) und sich dadurch zu jeder politischen Instrumentalisierung eigneten (Schmidt et al., 2017, S. 205f.).

Kluge, von emanzipatorischer Seite wie hier dargestellt kritisch betrachtet, äußerte sich umgekehrt zu Kentler als Begründer und damals prominentestem Vertreter ebendieser Strömung ebenfalls kritisch. Kentlers Überlegungen fußten, so Kluge, zu wenig auf empirischen Belegen:

„Es bleibt im Grunde als Gegenmodell zur sogenannten repressiven Sexualerziehung [...] auf sich selbst fixiert. Weder wird auf konkurrierende Ansätze Bezug genommen noch das eigene Theoriemodell kritisch reflektiert, geschweige denn in einen empirisch-statistischen Zusammenhang gebracht“ (Kluge, 1984, S. 36).

Damit spricht Kluge ein Problem an, das generell in der sexualpädagogischen Forschung seiner Zeit herrschte. Insgesamt gab es nämlich wenige Untersuchungen, und stattdessen eher bildungsphilosophische Überlegungen zu dem Thema, insbesondere auf Seite der emanzipatorischen Sexualpädagogen.

3.2. Die Sexualpädagogik der 1970er und 80er und die Pädophilenbewegung

Es lohnt sich, einen Blick auf die Verflechtungen der emanzipatorischen Sexualpädagogik der 1970er und 80 und die Pädophilenbewegung dieser Zeit zu werfen. Von progressiven politischen Kräften wurde der Kampf um das Aufbrechen gesellschaftlicher sexueller Moralvorstellungen über die 60er Jahre hinaus fortgesetzt. Ein Beispiel dafür ist die Formierung von Interessensvertretungen Homosexueller, die ihre sexuelle Orientierung nicht länger als gesetzlichen Strafbestand verstanden sehen wollten. Analog dazu entstand in den 1970er Jahren allerdings auch eine Pädophilenbewegung, deren Vertreter*innen ihre sexuelle Orientierung ebenfalls dekriminallisiert sehen wollten. Elberfeld (2015, S. 265) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer pädagogischen Haltung, die kindliche Sexualität zulassen und fördern wollte, wie es die Kinderladenbewegung tat auf der einen Seite, und einem Akzeptieren von sexuellen Handlungen, die Kinder aus eigener Motivation heraus an Erwachsenen ausführten auf der anderen Seite. Als dritte Perspektive, bei der definitiv nicht mehr das Recht des Kindes auf seine Sexualität im Zentrum der Überlegung steht, ist dann das Bestreben der Pädophilenbewegung zu verstehen, die „das vermeintliche Recht [Erwachsener] auf Sex mit Kindern“ (Elberfeld, 2015, S. 265) propagierte. Der Autor nennt mehrere zeitgenössische Wissenschaftler, die die Pädophilenbewegung gelegentlich öffentlich unterstützen oder zumindest ihre Argumentation, dass es einvernehmliche sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen und Minderjährigen gäbe und für weitere daraus keinerlei Traumata entstünden, übernahmen (Elberfeld, 2015, S. 266) – unter anderem Kentler und Borneman, die in der Sexualpädagogik im deutschsprachigen Raum zu ihrer Zeit Schlüsselpositionen bekleideten.

In Kentlers Werk lassen sich Passagen identifizieren, die bei wohlwollendster Auslegung sexuelle Gewalt gegen Kinder bagatellisieren. Als Beispiel soll hier folgender Auszug dienen:

„Unsere Kinder müssen im Laufe ihres Lebens mit Schlimmerem fertig werden als mit sexuellen Verführungsversuchen und sexuellen Angriffen. Wenn unserem Kind nicht mehr geschehen ist, als daß [sic] es sexuell verführt wurde, wenn es körperlich unverletzt ist und keinen seelischen Schock erlitt, dann brauchen wir keine Sorge zu haben, es hätte nicht wiedergutzumachende Schäden erlitten“ (Kentler, 1981, S. 104).

Mit diesen Worten wendete sich Kentler an Eltern, deren Kinder von sexuellen Übergriffen berichten, in einem Buch, dass Eltern als Leitfaden zur Sexualerziehung ihrer Kinder dienen sollte. Eine ähnliche Haltung lässt sich beispielsweise bei Bornemann finden, der in seinem

1985 erschienenes Werk „Das Geschlechtsleben des Kindes“ ebenfalls sexuelle Gewalt gegen Kinder relativiert:

„Mittlerweile gilt es unter Sexualpädagogen als erwiesen, daß [sic] freiwilliger Geschlechtsverkehr eines Kindes mit Menschen anderer Altersstufen ihm keinen Schaden bringt, sondern daß [sic] es die polizeilichen und gerichtlichen Befragungen sind, die den eigentlichen Schaden in der Seele des Kindes erzeugen. Allmählich setzt sich sogar die Ansicht durch, daß [sic] jene Erwachsene, die ein besonders zufriedenstellendes Geschlechtsleben führen, meist schon in ihrer Kindheit befriedigenden Geschlechtsverkehr gehabt haben“ (Borneman, 1985a, S. 164).

Dass Bornemans Verständnis von „Freiwilligkeit“ in diametralem Gegensatz zu dem heutigen Verständnis von Einvernehmlichkeit bei sexuellen Handlungen steht, ist unbestreitbar. Geradezu erschreckend wirkt auf mich die Behauptung, dass die Befragung durch Polizei oder Gericht schädlicher Einfluss auf die kindliche Psyche nähme als der sexuelle Übergriff. Schoßer (2018, S. 120f.) argumentiert, dass Borneman in der österreichischen Sexualwissenschaft eine wichtige Figur war, der den zeitgenössischen Diskurs sowohl in der Wissenschaft als auch in der Gesellschaft maßgeblich prägte. Wie in meiner Diskussion heutiger Paradigmen ersichtlich wird, ist die Sexualpädagogik, ebenso wie die schulische Sexualerziehung, in ihren Standards und Lernzielen heute stark geprägt von emanzipatorischen Überlegungen und Konzepten. Alleine deshalb ist es aus meiner Sicht absolut notwendig, sich klar von Kentlers und Bornemans problematischen Positionen abzugrenzen.

3.3. Kernthemen der Sexualpädagogik zwischen 1970 und 1980

So wurde in den 1970er-Jahren in der Sexualpädagogik vor allem über Fragen sexuelle Selbstbestimmung gesprochen. Dieser umfassendere Anspruch stand in Konkurrenz zu dem Ansatz, der hauptsächlich auf Biologisches fokussiert war und sich eher an klassischem Aufklärungsunterricht orientierte. Dazu kamen Überlegungen zur kindlichen Sexualität, die wiederum abzugrenzen waren von pädophil motivierten Ansprüchen, sexuelle Handlungen von Erwachsenen an Kindern zu entkriminalisieren. Und schließlich spielte auch die Frage danach, wie viel Einfluss die Eltern auf schulische Sexualerziehung haben sollten, eine wichtige Rolle in diesen zwei Jahrzehnten (Schmidt et al., 2017, S. 75-101). Jene Personen, die die schulische Sexualerziehung komplett ablehnten, formulierten im Wesentlichen zwei Positionen, die, wie sich zeigen sollte, über die Jahrzehnte im Kern erhalten bleiben und bis heute Vertreter*innen finden sollten. Es wurde behauptet, Kinder und Jugendliche würden

durch die Sexualerziehung sexualisiert und verwirrt werden. Darüber hinaus wurde aber auch kritisiert, dass die Erziehung hin zu (christlichen) Werten der Sexualerziehung zum Opfer fallen würde und die Kinder und Jugendlichen dadurch quasi moralisch verkommen würden (Mechler, 1979, S. 125f.).

Über die Eltern, die gegen schulische Sexualerziehung auftraten, schrieb Borneman (1985a, S. 107), sie seien meistens diejenigen, die ihre Kinder in keiner Weise aufklären würden und weiter: „Die Angst solcher Eltern vor den negativen Folgen schulischer Sexualerziehung entspringt nicht der Sorge um das Kind, sondern der Furcht, daß [sic] das eigene Weltbild zusammenbrechen könne, wenn das Kind ein neues Weltbild mit nachhause [sic] bringt.“ Relativierend möchte ich allerdings anmerken, dass Kluge, bezugnehmend auf eine Studie des Münchener Kultusministeriums aus dem Jahr 1975, deutlich machen konnte, dass die Gruppe der Eltern, die schulische Sexualerziehung gänzlich ablehnten, sehr klein war. In dieser Studie, die in Bayern durchgeführt wurde, sprachen sich nur 12% der Eltern dagegen aus. Damit beschreibt Kluge die Sicht der Eltern tatsächlich als eine „vorwiegend positive Einstellung“ (Kluge, 1978, S. 113).

Gegen Ende der 80er Jahre ging es dann vermehrt um eine neue Auseinandersetzung mit Gefahren, allen voran der drohenden Ansteckung mit HIV. „In die Sexualpädagogik brachte AIDS ein neues Thema ein und eine gewisse Destabilisierung des Status quo mit sich“, stellen Schmidt et al. mit Bezugnahme auf eine Schulbuchanalyse von Schmidt (1994) fest. Borneman (1985a, S. 124) stellt Jugendlichen zu dieser Zeit bezüglich Verhütung ein schlechtes Zeugnis aus: „Die Vorbeugungsmaßnahmen der Jugendlichen sind in ganz Österreich nachlässig und verantwortungslos. Selbst diejenigen Jugendlichen, die mit Verhütungsmaßnahmen und Verhütungsmitteln vertraut sind, benutzen sie nur selten.“ Aber auch andere Gefahren, wie Kindesmissbrauch, spielten weiterhin eine große Rolle in der Auseinandersetzung mit Sexualerziehung. Ob in diesem Zusammenhang eher von einem Gefahren- oder einem Präventionsdiskurs gesprochen werden sollte, ist eine Frage der Perspektive. Viel sexualpädagogisches Schaffen war in jedem Falle zu dieser Zeit darauf ausgerichtet, präventiv mögliche Gefahren des Sexuellen zu erkennen, benennen und diesen entgegenzusteuern. In diesem Kontext, und vielleicht gerade aufgrund dieser neuen Dringlichkeit, professionalisierte sich die Sexualpädagogik in diesen Jahrzehnten zunehmend. (Schmidt et al., 2017, S. 101) In diesem Zusammenhang sind auch die Gründungen wissenschaftlicher Forschungszentren und Institutionen zu sehen.

1988 wurden sowohl die *Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik (FSS)* von der Norbert Kluge an der Universität Landau (Schmidt et al., 2017, S. 97), als auch der *Verein zur Förderung von Sexualpädagogik e.V.*, und in Zuge dessen das *Institut für Sexualpädagogik* in Dortmund gegründet. Wichtige sexualpädagogische Themen in den Jahren unmittelbar vor diesen Gründungen waren unter anderem der innerfamiliäre sexuelle Kindesmissbrauch, der seit Anfang der 1980er-Jahre Thema war, sowie die Betroffenheit Jugendlicher von HIV/AIDS, was ab Mitte des Jahrzehnts als sexualpädagogisches Arbeitsgebiet an Relevanz gewann. (Schmidt et al., 2017, S. 105f.)

3.4. Sexualität Jugendlicher: Verhalten und Informationsquellen

1974 führte das Institut für Erziehungswissenschaften in Innsbruck die erste Studie zur Sexualität Jugendlicher in Österreich durch. Hierbei wurden sowohl sexualbiologisches Wissen als auch das Sexualverhalten erfragt. Insgesamt wurden 2.285 Schüler*innen zwischen 16 und 18 Jahren befragt (Mechler, 1977b, S. 9). Die Untersuchung konnte zeigen, dass immerhin die Hälfte der befragten Mädchen sowie Burschen der Ansicht war, mit ihren Eltern problemlos über Sexualität sprechen zu können. Ein Drittel der Mädchen und knapp ein Viertel der Burschen war der Ansicht, dass dies nicht möglich sei. Neben den Eltern sind der*die Freund*in und der*die Ärzt*in die wichtigsten Ansprech-partner*innen für Gespräche über Sexualität. Sowohl Seelsorger*innen als auch Lehrer*innen wurden von maximal 5% der Jugendlichen in diesem Zusammenhang genannt (Graf, 1977, S. 24).

Die Befragten gaben zu immerhin 49% (Burschen) und 41% (Mädchen) an, dass ihnen nichts zum Thema Sexualität unklar sei. Am meisten Informationsbedarf hatten die Befragten laut Selbsteinschätzung noch bei der Empfängnisverhütung und hinsichtlich der Geschlechtsorgane des anderen Geschlechts (Graf, 1977, S. 23). Die Studie setzt diese Selbsteinschätzung der Befragten auch in eine interessante Perspektive: Während immerhin 75-85% der Jugendlichen fast alle Fragen zu sexuellen Begriffen und deren Bedeutung richtig beantworten konnten, mangelte es beim Wissen rund um das sexuelle Verhalten doch sehr: nur 15% konnten fast alle Fragen aus diesem Bereich richtig beantworten. Darunter waren etwa Fragen zur Sicherheit verschiedener Verhütungsmittel, den Folgen der Selbstbefriedigung, sowie der Lebensdauer von Spermien – alles Bereiche, die für die eigene gelebte Sexualität von maßgeblicher Bedeutung sind (Plössnig, 1977, S. 44f.).

Immerhin 85% der Jugendlichen gaben an, häufig oder immer zu Verhüten, wobei die Burschen dazu zu je knapp 33% die Pille bzw. das Kondom verwendeten. Die Mädchen

verwendeten zu 39% die Pille und zu 13% das Kondom. Fragwürdige Methoden wie Temperatur-Messen oder Coitus Interruptus waren ebenfalls weit verbreitet: 17% der Burschen und 22% der Mädchen praktizierten diese (Mechler, 1977a, S. 79f.).

3.4.1. Jugendliche Selbstaufklärung mithilfe von Medien

Abseits der Aufklärung durch Eltern oder die Schule konnten Kinder und Jugendliche sich in den 1980er-Jahren selbstständig über Sexualität informieren, denn das Angebot dazu wurde laufend erweitert. Einerseits gab es eine Reihe populärer Aufklärungsbücher für Kinder, wo allerdings häufig Rollenklischees reproduziert und ein biologistisches Bild von Sexualität vermittelt wurde. Es wurden auch eine Reihe an Radio- und Fernsehsendungen zum Thema Liebe und Sex produziert, die Kinder und Jugendliche aufklären sollten (Schoßer, 2018, S. 130-132).

Außerdem setzte sich Ende der 70er-Jahre die VHS-Kassette durch, mit deren Hilfe pornographische Filme ihren Weg in die Wohn- und Jugendzimmer der Bevölkerung fanden (Eitler, 2009, S. 385). Auch waren sie teilweise sogar schon auf Diskette für den PC verfügbar (Schoßer, 2018, S. 131).

Darüber hinaus waren insbesondere Jugendzeitschriften ein beliebtes Medium zur eigenständigen Aufklärung. Schon in den 60er Jahren war die Jugendzeitschrift *Bravo* mit ihrer Kolumne über Liebe und Sex bei Jugendlichen ein ausgesprochen beliebtes Medium, das mit Begeisterung sowohl in der BRD als auch in Österreich gelesen wurde. In den 70er Jahren wurde die *Bravo* von ca. 60% der 10- bis 18-jährigen gelesen (Sauerteig, 2010, S. 123). Ab 1970 änderte sich die Blattlinie hinsichtlich Sexualpädagogik jedoch grundlegend: weg von der verstaubten, moralisierenden Perspektive auf Jugendsexualität und hin zu einer Auseinandersetzung mit der Lebensrealität der jugendlichen Leser*innenschaft. 1969/1970 begann Martin Goldstein mit seinem Team, als Dr. Sommer Leser*innenbriefe in der Zeitschrift zu beantworten. Nur ein Jahr später startete er als Dr. Korff parallel eine Artikelreihe, in der die häufigsten Fragen zu Liebe, Sex und Beziehungen strukturiert behandelt wurden (Sauerteig, 2010, S. 140f.). Mit diesen Neuerungen hatte sich das Magazin zwar für Themen wie Lust und Erotik geöffnet, jedoch wurden die früheren strikten Normen nicht schlicht durch mehr individuelle Freiheit ersetzt. Wie bereits besprochen (s. Abschnitt zur *Sexuellen Revolution*), entstanden in den 60er Jahren neue sexuelle Idealvorstellungen, die häufig mit Bezug auf Leistungsfähigkeit transportiert wurden:

„Wer die durch die *Bravo* vermittelten sexuellen Skripte nicht verstand, die erotischen Techniken nicht beherrschte, keine Ahnung von Empfängnisverhütung hatte, den Sexualkörper nicht kannte und keine Selbstdisziplin übte, konnte mit Beziehungsproblemen, Ablehnung, Ausgrenzung oder gar Einsamkeit bestraft werden“ (Sauerteig, 2010, S. 142f.).

So wurden viele sexuellen Handlungsweisen in den Bereich des Akzeptierten und Normalen befördert und Jugendliche hatten erstmals die Chance, ihre Sexualität als lustvoll zu erfahren, ohne dabei Scham empfinden zu müssen. Simultan jedoch wurden neue Paradigmen hinsichtlich der individuellen sexuellen Performance geschaffen, denen es fortan gerecht zu werden galt. Eder (2010, S. 112) spricht im Zusammenhang mit der endlosen Vielfalt sexuellen Verhaltens und den damit einhergehenden endlosen Möglichkeiten zur Selbstkritik von der „sexuelle[n] Fitness-Spirale“, die nicht nur in der *Bravo* sondern auch in der Ratgeberliteratur für Erwachsene ab ca. 1970 immer weitere Verbreitung fand. Dabei wurden zunehmend auch Bilder anstatt nur Texte zur Verdeutlichung herangezogen, in der Ratgeberliteratur ebenso wie in der Jugendzeitschrift (Eder, 2010, S. 110-114; Sauerteig, 2010, S. 149). Jugendzeitschriften sollten bis in die 2000er-Jahre hinein eine populäre Informationsquelle für Jugendliche bleiben. Einen recht deutlichen Hinweis dafür fanden etwa Weidinger et al. im Rahmen ihrer Studie zur Jugendsexualität aus dem Jahr 2001, wo mehr als die Hälfte der durch Jugendliche ausgefüllten Fragebögen über die Website des *Rennbahn Express* akquiriert wurde. Die Autor*innen leiten daraus ab, dass die Jugendlichen sich nicht nur für die Zeitschrift interessieren, sondern ihr hinsichtlich sexueller Themen auch vertrauen (2001, S. 16).

3.1. Der Gesellschaftliche Rahmen: Gesetze, Diskurse, Werte

Jene Überlegungen zu Sexualerziehung und Sexualität im Allgemeinen, die in den späten 60er-Jahren aufgekommen waren, prägten auch die 70er-Jahre: „Diskurse rund um Befreiung, Demokratisierung, Unterdrückung, Herrschaft und Moralhoheit hatten Einfluss auf die Regelung zur schulischer [sic] Sexualerziehung“ (Schoßer, 2018, S. 111). In Anlehnung an Scheffknecht (2004, S. 170) argumentiert die Autorin, dass anhand der Diskussion zur Sexualerziehung die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse rund um Werte und Normen im Allgemeinen sichtbar werden. Und tatsächlich veränderte sich mit der Nationalratswahl 1970 so einiges.

Die sogenannte *Ära Kreisky*, also die Phase der SPÖ-Alleinregierung unter Bundeskanzler Bruno Kreisky von 1970 bis 1983, war geprägt von einem recht umfassenden Reformwillen.

Viele sozialdemokratische Anliegen konnten in diesen Jahren umgesetzt werden, wobei Justizminister Christian Broda eine Schlüsselposition innehatte, die er für diverse Veränderungen des österreichischen Rechts nutzte. Bereiche wie das Familien- und Scheidungsrecht, Rechte von Homosexuellen, aber auch frauenrechtlich besonders relevante Bereiche wie die Rechtslage rund um den Schwangerschaftsabbruch wurden in diesen Jahren an die gesellschaftlich ohnehin etablierte Realität angepasst (Vocelka, 2002, S. 343f.). 1979 wurde schließlich auch ein eigenes Staatssekretariat für Frauenfragen mit Johanna Dohnal, spätere erste Frauenministerin der Republik, an der Spitze gegründet (Vocelka, 2002, S. 338).

Die Ära Kreisky war auch hinsichtlich der schwierigen Beziehung zwischen der SPÖ und der Katholischen Kirche bedeutsam. In dieser Zeit öffnete sich die SPÖ zunehmend für Positionen der katholischen Kirche zu Themen, bei denen man traditionell konträrer Meinung war, etwa beim Eherecht oder auch dem Schulrecht. Wenngleich die Konflikte nicht gänzlich beizulegen waren, erfolgte im Verlauf der 1970er-Jahre doch eine Entschärfung der Fronten zwischen Kirche und Partei (Scheffknecht, 2004, S. 69f.).

Sexualität wurde ab den späten 60er-Jahren für die Österreicher*innen zunehmend besprechbarer. Dies stand einerseits in Zusammenhang mit politischen Bewegungen wie der Homosexuellen- oder Frauenbewegung, die vermehrt rechtliche Verbesserungen für ihre Interessensgruppen zu erwirken versuchten und dies öffentlich taten. Darüber hinaus waren Softpornos im Kino sowie auch im Fernsehen zu sehen. Diese vermehrte Sichtbarkeit des Themas und die Offenheit, mit der diese Filme, aber auch andere Medien wie etwa Zeitschriften, nun damit umgingen, normalisierte die Sexualität als Alltagserscheinung gewissermaßen. Zu den erfolgreichsten Produktionen zählten hier die *Schulmädchenreport*-Filmreihe von Wolf C. Hartwig nach einer Buchvorlage von Günther Hunold. Insgesamt 13 dieser *Reports* wurden zwischen 1970 und 1980 produziert, wobei die Reihe weltweit insgesamt über 100 Millionen mal im Kino gesehen wurde (Korecky, 2005, S. 10). Aus solchen Zahlen lässt sich das rege Interesse, insbesondere junger Menschen, an den filmisch präsentierten Themen ableiten. Mit zeitgenössischen Begriffen könnte man die als Tatsachenberichte inszenierten Filme wohl als Mockumentaries oder Edutainment bezeichnen – Werke an der Schwelle von der Realität zur Geschichte, vom Bildungs- zum Unterhaltungsanspruch. 1974 wurde dann das Pornographie-Gesetz gelockert, wodurch

auch Hardcore-Pornos rechtskonform einem Publikum zugänglich gemacht werden konnten (Korecky, 2005, S. 10).

Schoßer beschreibt die 1980er als eine Zeit, in der sich die individuellen sexuellen Lebensentwürfe ausdifferenzierten:

„In den 1980er Jahren gab es nicht nur ein akzeptiertes Moralkonzept, sondern viele verschiedene nebeneinander. Obwohl sich die Menschen zu fundamentalen Werten wie Liebe oder Treue bekannten, war die Ausgestaltung je unterschiedlich und nicht genau festgelegt“ (Schoßer, 2018, S. 122).

Darüber hinaus waren aber auch Trends des vorherigen Jahrzehnts in den 80ern weiterhin Thema. Beispiele hierfür sind etwa der gesellschaftliche Fokus auf sexuelle Leistungsfähigkeit, ebenso wie auf die Potenz und den Orgasmus (Schoßer, 2018, S. 123). Bezogen auf Homosexuelle beschreibt Gammerl (2015, S. 240) für die 1970er und 80er beispielsweise, „dass [...] die normalisierende Einbindung der Homosexualität selbst neue Normen und Normierungen produzierte“. Homosexualität wurde gesamtgesellschaftlich zunehmend als Lebens- und Liebesform normalisiert. Viel dazu beigetragen hatten die Bemühungen einschlägiger Interessensvertretungen, Homosexualität als angeborene Eigenschaft anzuerkennen. Dies konnten sie ab den 1950ern und 60ern durch empirische Erkenntnisse zum menschlichen Sexualverhalten unterstreichen. Homosexualität konnte über die Jahre also ein Stück weit gesellschaftlich normalisiert werden, was sich auch in den entsprechenden Gesetzesänderungen widerspiegelte (Gammerl, 2015, S. 229f.).

Konsequenterweise wurde die monogame Paarbeziehung, wie sie in heterosexuellen Kreisen als Norm etabliert war, auch unter Homosexuellen als erstrebenswerte Norm verstanden. Und auch sonst kam es zu einer Normierung der homosexuellen Identität, die sich fest machen ließ an einerseits dem Ausschluss und der Abwertung gewisser Verhaltensweisen, etwa Effeminiiertheit, aber auch dem Praktizieren gewisser Riten, wie beispielsweise des Coming Outs (Gammerl, 2015, S. 229-235). Gleichzeitig aber, dicht verwebt mit der gesamtgesellschaftlichen Wandlung hin zu einem Sexualitätsverständnis, das auf Leistung beruhte, änderte sich der Diskurs ab den späten 70ern auch unter Homosexuellen. Einschlägige Medien etwa propagierten nun die strikte Trennung von Liebe/Beziehung und Sex und beschrieben die Vorzüge eines sexuell promiskuitiven Lebens und der individuellen Befreiung, die dadurch erzielt werden könne. Laut (Gammerl, 2015, S. 239) gab es eine „bestimmte Erwartungshaltung und [...] Dynamik der in den 1970er und

1980er Jahren stetig steigenden Anforderungen an die sexuelle Leistungs- und Genussfähigkeit“ also auch in homosexuellen Kreisen. Beides, sexuelle Freizügigkeit und monogame Beziehungsmodelle, ließen sich freilich nicht so recht unter einen Hut bekommen. Insgesamt, argumentiert der Autor, folgten Phasen der Befreiung und Normalisierung für Homosexuelle also nicht aufeinander, sondern müssen vielmehr als parallel und reziprok verstanden werden (Gammerl, 2015, S. 240) – historisch wie auch heute.

Abgesehen von der Kategorisierung von Lust als Leistung sowohl in der Mehrheitsgesellschaft, als auch unter sexuellen Minderheiten, war aber vor allem ein Thema in den 1980ern bestimmend: HIV/AIDS (Schoßer, 2018, S. 123). HIV wurde von erstmals 1983 in Frankreich isoliert und beschrieben. Noch im selben Jahr wurde in Westberlin die erste AIDS-Hilfe eröffnet. In den folgenden Jahren richteten sich die mediale Berichterstattung ebenso wie Aufklärungs- und Präventionskampagnen vorwiegend an homosexuelle Männer, da sie die hauptsächlichen Opfer des neuen Virus zu sein schienen. Erst 1987 wurde deutlich, dass offenbar auch Drogenabhängige und Sexarbeiter*innen vermehrt an HIV erkrankten und die Angst wuchs, dass es früher oder später alle Bevölkerungsgruppen treffen könnte. Dies trug dazu bei, dass HIV-Infizierte stark stigmatisiert wurden. Eine Infektion wurde im gesellschaftlichen Diskurs häufig als ein moralisches Versagen gedeutet und als Zeichen für ein in irgendeiner Weise ‚abartiges‘ Sexualleben gesehen. Dies führte dazu, dass repressive Maßnahmen gegenüber Infizierten vorerst eher akzeptiert wurde als progressives Bemühen um Aufklärung und Prävention: „AIDS stellte sich damit nicht nur als medizinisches Problem dar, sondern als moralisches Krisenphänomen, das zeigte, wie in den achtziger Jahren über Sexualität, Krankheit, persönliches Verhalten und soziale Politik diskutiert wurde“ (Schoßer, 2018, S. 125).

Ab der Mitte der 1980er Jahre kam es zu einer „Privatisierung des Risikos“ (Beljan, 2015, S. 331) einer HIV-Infektion, da die Übertragungswege zunehmend bekannt waren und das eigene Risiko auch selbst einzuschätzen und zu minimieren war. So gab es etwa viele Aufklärungskampagnen zum Thema *Safer Sex*, der als grundlegende Notwendigkeit für Sexualkontakte und schließlich als „eine neue und zentrale Technik einer hygienischen Sorge um sich selbst“ (Beljan, 2015, S. 333) propagiert wurde. Ebenso entwickelte sich eine neue Norm der Gesprächsbereitschaft mit Sexualpartner*innen. Die eigene sexuelle

Geschichte, ebenso wie der per HIV-Test nachzuweisende Status als negativ, wurden zum „Ausdruck eines verantwortlichen Handelns sich selbst und anderen gegenüber“ (Beljan, 2015, S. 337). So etablierte sich Safer Sex als Norm unter Homosexuellen im Verlauf der 1980er Jahre sukzessive „als gute sexuelle Praxis und als feste[r] Bestandteil ihres Selbstbildes als verantwortungsbewusste Homosexuelle“ (Gammerl, 2015, S. 227), wurde jedoch auch von Heterosexuellen als neue sexuelle Norm zunehmend anerkannt (Beljan, 2015, S. 337).

Kindliche Sexualität schließlich wurde, besonders unter dem Einfluss der Frauenrechtsbewegung der 1970er Jahre, spätestens seit Anfang der 80er Jahre anders eingeordnet als noch wenige Jahre zuvor. So „verlor [...] kindliche Sexualität ihre vermeintlich emanzipatorische Unschuld“ (Elberfeld, 2015, S. 270) und wurde stattdessen eher im Kontext der Gefahren sexueller Übergriffe besprochen. Grundlegend für diese Verschiebung im Diskurs waren einerseits Frauenrechtsaktivist*innen, die auf sexualisierte Gewalt gegen Frauen aufmerksam machten, was sich wenig später auch auf sexualisierte Gewalt gegen Kinder ausweitete. Aber auch die Erkenntnis, dass die meisten Übergriffe im persönlichen Naheverhältnis geschehen statt durch Fremde, rückte dem Thema der kindlichen Sexualität in ein anderes Licht, wodurch diese seitdem, und bis heute, „als Ort voller Gefahren und Risiken“ (Elberfeld, 2015, S. 272) galt. Sager (2015, S. 81) argumentiert, dass darüber hinaus auch die „zunehmende Verrechtlichung des Kinderstatus“ zu der Einsicht führte, dass es Grenzen zwischen der erwachsenen und der kindlichen Sexualität braucht.

3.2. Sexualerziehung in der Lehrer*innenbildung

1974 wurde von Josef Schmied, Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz eine Studie publiziert (Schmied, 1974), die hinsichtlich der Positionen von Lehrer*innen zur schulischen Sexualerziehung sehr aufschlussreich ist. Über 1.500 Pflichtschullehrer*innen wurden zu ihrer Meinung zur Sexualerziehung befragt. Dabei konnte Schmied feststellen, dass über 85% der Befragten sich für Sexualerziehung in der Schule aussprachen und weniger als drei% diese ablehnten. Der Rest war nicht bereit, sich festzulegen. (Schmied, 1974, S. 16) Dabei hielten die befragten Lehrer*innen die Fächer Naturgeschichte und Religion für besonders zuständig. Darüber hinaus wurden auch der Turn-, Deutsch-, sowie Geschichte-Unterricht wurden als zuständige Fächer für die Umsetzung von Sexualerziehung vorgeschlagen, wenngleich sie nicht in gleichem Maße für

relevant gehalten wurden wie die anderen beiden Fächer. (Schmied, 1974, S. 31-33) Für die Anfangsjahre der Gültigkeit des Grundsaterlasses konnte Schmied also zeigen, dass die Lehrer*innen selbst davon ausgingen, dass Sexualerziehung am besten nicht als Unterrichtsprinzip in allen Fächern umgesetzt werden sollte oder könnte, sondern am ehesten in den beiden Fächern, die aufgrund des Lehrplans ohnehin in gewissem Maße eine Zuständigkeit dafür hatten. In einigen wenigen Fächern sah man zumindest die grundsätzliche Möglichkeit, Sexualerziehung in irgendeiner Weise umzusetzen. Rückblickend argumentierten Brunner, Jandl-Jäger und Kafka (1989, S. 210f.), dass den Lehrer*innen wohl häufig die nötige Ausbildung fehlte, um sich an das Thema Sexualerziehung heranzuwagen. Außerdem waren Lehrer*innen stets in Gefahr, von aufgebrachten Eltern der Schulbehörde gemeldet zu werden und damit ihre Karriere zu gefährden – ebenso ein Grund, sich von diesem Thema fernzuhalten.

In der BRD setzte sich Kluge (1978, S. 109-111) mit der Frage auseinander, warum das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung nur selten umgesetzt wurde und argumentierte, dass eine große Unsicherheit unter den Lehrer*innen herrsche, wie genau Sexualerziehung in ihrem Unterricht stattfinden könne. Als Grund für die weit verbreitete Unsicherheit vermutete er den Umstand, dass Sexualpädagogik in der Lehrer*innenbildung in den 1970er-Jahren überhaupt nicht verankert war. An keiner einzelnen Hochschule der BRD gab es im Jahr 1978 einen Lehrstuhl für Sexualpädagogik, und obwohl das Gros der Gesellschaft die Sexualerziehung hauptsächlich als Aufgabe des Biologieunterrichts betrachtete, wurde das Thema in Biologie-Vorlesungen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen kaum behandelt (Albrecht-Désirat & Pacharzina, 1974, zit. nach Kluge, 1978, S. 110). Dies ist besonders zu bemängeln, da viele tertiäre Bildungseinrichtungen am Ende der 1960er- und zum Beginn der 1970er-Jahre durchaus Bereitschaft gezeigt hatten, entsprechende thematische Schwerpunkte in den jeweiligen Curricula zu setzen. Diese Motivation hatte sich jedoch innerhalb weniger Jahre offensichtlich verflüchtigt. Auch in Österreich waren sexualpädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen Mangelware:

„Die von den pädagogischen Instituten angebotenen Fortbildungsveranstaltungen [für die Sekundarstufen I und II] die im weiteren Sinn dem Thema Sexualerziehung zuordenbar sind, entfallen in einigen Bundesländern vollständig (Tirol, Vorarlberg, Niederösterreich, Steiermark, Wien) und beschränken sich in Oberösterreich, Salzburg und Kärnten auf durchschnittlich vier bis fünf Veranstaltungen im Zeitraum von 1983 bis 1988“ (Brunner, Jandl-Jäger, Kafka, 1989, S. 208).

3.3. Schulische Sexualerziehung 1970 bis 1990

In Bornemans Untersuchung zur Sexualität der Österreicher*innen (1985a, S. 131) erhob er unter anderem, welche Faktoren Einfluss darauf hatten, ob jemand sich für oder gegen schulische Sexualerziehung aussprach. Er gelangte dabei zu folgenden Ergebnissen: Für schulische Sexualerziehung sprächen sich vorwiegend Menschen mit Matura aus, ebenso Menschen, die in größeren Städten leben, jünger sind und von den eigenen Eltern bereits umfassender aufgeklärt wurden. Im Gegensatz dazu sähen jene Menschen schulische Sexualerziehung kritisch, die nur die Volksschule abgeschlossen hatten, in mittelgroßen oder kleinen Städten lebten (Landwirte waren dem gegenüber sogar noch weniger aufgeschlossen), ältere Menschen und solche, die von ihren Eltern selbst wenig bis gar nicht aufgeklärt worden waren. Auch der Autor selbst unterstreicht anstelle der schulischen Sexualerziehung eher die Rolle der Eltern:

„Jeder erfahrende Pädagoge, jeder Sexualwissenschaftler und jeder aufgeklärte Kinderarzt hält Aufklärung im Elternhaus für die beste Form der Sexualerziehung. Das wichtigste Kennzeichne der Sexualerziehung im österreichischen Elternhaus ist jedoch, daß [sic] sie nicht stattfindet“ (Borneman, 1985a, S. 129).

Wie Scheffknecht (2004, S. 104f. & 128-130) zeigen konnte, sahen sich reformwillige Lehrer*innen an Österreichs Schulen regelmäßig mit Widerstand seitens ihrer Vorgesetzten konfrontiert. Sexualerzieherisch tätig zu werden, bedurfte demnach nicht nur Mut und Selbstvertrauen, was die fachliche Ebene anbelangte. Lehrer*innen, die sich mit ihrem Sexualerziehungsunterricht dem teilweise sehr unflexiblen Wertekompass ihrer Direktor*innen und lokalen Schulbehörden widersetzen, mussten mit Versetzungen, Entlassungen und Unterrichtsverboten rechnen. Ein solches Klima war der Implementierung des neuen Unterrichtsprinzips freilich nicht förderlich.

Dabei konnte Bär in ihrer Diplomarbeit (1986) aufzeigen, dass nicht nur in Biologie und Religion, sondern auch etwa im Geschichte-Unterricht Möglichkeiten vorhanden waren, sexualerzieherisch zu arbeiten. Sie identifizierte die Themenbereiche „Veränderungen der Rollenbilder von Mann und Frau“ sowie „Homosexualität“ als solche, die sich für dieses Vorhaben besonders eignen. Anschließend gibt die Autorin einen Abriss über die historische Verankerung des Themas Homosexualität und spannt dabei den Bogen von der Antike über die Weimarer Republik, der Zeit des Nationalsozialismus bis in die 1980er-Jahre (Bär, 1986, S. 41-120). Besonders vor dem Hintergrund, dass Homosexualität damals „immer im

Zusammenhang mit einem diskriminierenden Kontext dargestellt [wurde], wie zum Beispiel ‚Triebverbrechen‘, ‚Promiskuität‘, ‚Prostitution‘ und ‚Perversionen‘“ (Bär, 1986, S. 33), ist ihre Aufarbeitung des Themas ein Hinweis darauf, wie das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung zu einem offeneren gesellschaftlichen Klima beitragen kann.

Im Zentrum schulischer Sexualerziehung stand jedenfalls die Fortpflanzungsbiologie. Schoßer (2018, S. 135f.) argumentiert, dass hierbei einerseits eben ein sehr beschränkter Blick auf die menschliche Sexualität an Schüler*innen vermittelt wurde, andererseits die menschliche Sexualität auch als etwas ganz Besonderes dargestellt wurde, „woraus eine besondere Verantwortung erwachse“ (Schoßer, 2018, S. 136). Dabei wurde Sexualität nicht nur auf das Biologisch-Körperliche an sich reduziert, sondern insbesondere auf das Genitale. Daraus wiederum ergab sich notgedrungen ein Fokus auf Heterosexualität und den Geschlechtsverkehr zum Zwecke der Fortpflanzung. Insgesamt wurde den Schüler*innen somit nur ein bestimmter Teil der menschlichen Sexualität zugänglich gemacht, davon abweichende sexuelle Erfahrungen ebenso wie die Lust-Komponente wurden völlig außen vor gelassen (Schoßer, 2018, S. 137-139). Wenngleich neue Herausforderungen, insbesondere HIV/AIDS, zu einem gesteigerten Bewusstsein für die Notwendigkeit schulischer Sexualerziehung führten, so konnten die gesellschaftlichen Neuerungen seit den 1960er-Jahren doch keinen Paradigmenwechsel in der Sexualerziehung provozieren (Schoßer, 2018, S. 149).

3.4. Prominentes Fallbeispiel: Der Sexkoffer

Die Kernproblematik schulischer Sexualerziehung in den 1970er- und 80er-Jahren lässt sich besonders gut zeigen anhand des Medienkoffers *Sexualerziehung – Partnerschaft: Liebe mit Verantwortung*, da es im Kontext seiner Entstehung zu einer mehrjährigen medialen Debatte gekommen war, die die Crux der schulischen Sexualerziehung in Österreich deutlich macht: progressive und konservative Kräfte handeln entsprechend ihrer unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Wertordnungen einen Kompromiss aus, der niemandes Ansprüche so wirklich gerecht wird. Die Materialiensammlung ist vor allem bekannt unter dem klingenden Namen *Sexkoffer*.

Im Juni 1984 wurde von der *Interministeriellen Arbeitsgemeinschaft für Familienplanung, Sexualerziehung und Schwangerenbetreuung* des Bundesministeriums für Familie, Jugend und Konsumentenschutz (BMFJK) entschlossen, dass eine Materialiensammlung zur schulischen und außerschulischen Sexualerziehung erarbeitet werden sollte. Ein erstes

Konzept aus dem selben Jahr wurde jedoch von Vertreter*innen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport (BMUKS) dafür kritisiert, den „Erfordernissen des Unterrichts nicht in ausreichendem Maß [zu] entsprechen“ (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 221). Daraufhin wurde das Projekt grundlegend überarbeitet und festgelegt, dass die Materialiensammlung aus zwei Teilen bestehen sollte. Teil 1 sollte von Wissenschaftler*innen in einem Arbeitskreis des BMJFK erarbeitet werden und grundlegende Informationen zur menschlichen Sexualität beinhalten (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 221). Der Arbeitskreis für Teil 1 bestand aus Expert*innen aus dem akademischen Bereich und wurde koordiniert von Prof. Brigitta Rollett vom Psychologischen Institut der Universität Wien (Fischl, 1989, S. 118). Teil 2 sollte von einem Arbeitskreis des BMUKS erarbeitet werden und Hinweise zur didaktischen Aufbereitung der Inhalte geben (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 221). Der Arbeitskreis für Teil 2 setzte sich zusammen aus zwei Lehrer*innen der pädagogischen Akademie, sieben weiteren sexualpädagogischen Expert*innen sowohl aus dem schulischen Bereich als auch der außerschulischen Jugendarbeit, sowie einem vom Interdiözesanen Amt für Unterricht und Erziehung eigens bereitgestellten Experten (Fischl, 1989, S. 119).

Im Oktober 1986 wurde die erste vollständige Rohfassung von Teil 2 an das BMUKS übermittelt. Anfang November wurde das Dokument einem großen Expertengremium zugesandt, das Anfang Dezember dazu Stellung nehmen sollte. Die Personen, die die Rohfassung zur Begutachtung erhielten, waren „u.a. im Elternbeirat vertretene Verbände, Bundes-Schülerbeirat, BMFJK und Mitglieder des Arbeitskreises, Lehrer*innenvereinigungen, Lehrervereinigungen, Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung, Staatssekretariat für Frauenfragen, befaßte [sic] Abteilungen im BMUKS“ (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 224). Teil 1 wurde in der Zwischenzeit von Familienministerin Gertrude Fröhlich-Sandner in einer druckfertigen Version der Öffentlichkeit präsentiert (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 224).

Im Dezember 1986 publizierte *Die Presse* einen kritischen Artikel zum *Sexkoffer* und startete damit eine mediale Debatte, die mehrere Jahre andauern sollte. Fischl (1989, S. 120) konnte zeigen, dass die Kritik überwiegend nicht von Personen, die die Materialiensammlung tatsächlich eingesehen hatte, kam. Vielmehr waren es jene Personen, die selbst nur aus den Medien über den Sexkoffer Bescheid wussten, die sich mit Nachdruck kritisch äußerten. Die Rolle der Medien in der Problematisierung des *Sexkoffers* sollte konsequenterweise keinesfalls unterschätzt werden, weshalb ich hier auch einen knappen Abriss der medialen

Debatte inkludiere. Frantsits & Jeschke (1989, S. 225) charakterisierten diese folgendermaßen:

„1. Fast niemand hatte das Manuskript gelesen; man kannte höchstens einige aus dem Zusammenhang gerissene Zitate.

2. Es wurde übersehen, daß [sic] es sich dabei nicht um Materialien für die Hand der Schüler/innen sondern für Lehrer/innen handelt und nur einzelne genau geprüfte Passagen daraus – als Kopiervorlagen – den Schüler/innen zugänglich gemacht werden sollten. Diese Kopiervorlagen würden – als für die Hand des Schüler/ der Schülerin geeignet – besonders gekennzeichnet.

3. Es wurde unterschiedslos vom ‚Sexkoffer‘ berichtet. Auch Insider konnten nicht mehr erkennen, welcher Teil – I. oder II. – nun eigentlich kritisiert wurde“ (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 225).

Seit erste Informationen über die Inhalte des Sexkoffers an die Öffentlichkeit gelangten, sahen sich die Verantwortlichen des Projekts steter Kritik ausgesetzt. Mehrmals wurde der Pressespiegel studiert, so etwa durch Frantsits & Jeschke (1989, S. 244-270), Heller (1993) und die *Initiative Bildung* (1989, S. 7-20). Letztere kritisieren:

„In den auflagenstärksten Blättern wird nirgends versucht, die humanistische Grundorientierung des Werks zu vermitteln. Einzelne Stellen, die entweder aus dem Zusammenhang gerissen sind oder bereits gestrichen wurden, sollen die mehrere hundert Seiten umfassende Materialsammlung der Öffentlichkeit vorstellen“ (Initiative Initiative Bildung, 1989, S. 8f.).

Die Initiative Bildung kommt in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass die *Salzburger Nachrichten*, *Die Presse* und die *Wiener Kirchenzeitung* sich im medialen Kampf gegen die Materialiensammlung besonders hervortaten. Exemplarisch sei hier der Leitartikel der *Salzburger Nachrichten*, verfasst von Chefredakteur Karl Heinz Ritschel (, zit. nach Initiative Bildung, 1989, S. 12f.), genannt. In diesem insinuierte der Autor, dass die von ihm für problematisch erachteten Inhalte direkt an die Schüler*innen weitergegeben werden sollten. Darüber hinaus behauptete er, dass die Materialien für Kinder im Alter von 10 Jahren konzipiert wären. Jedoch ist beides falsch: die Materialiensammlung diente dem Unterricht von 14- bis 15-jährigen Schüler*innen das Medienpaket war ausschließlich für den Gebrauch durch Lehrer*innen bestimmt. Aigner betont die Relevanz dieser häufig weiter verbreiteten Fehlinformation:

„[D]as Theater, das hier konservative Elternvereinsspitzen und Schulobere quer durch ganz Österreich entfachen, ließ ja bei vielen Menschen den Eindruck entstehen, hier sollten

„unzüchtige“ Texte an unsere Schulkinder herangebracht werden. Weit gefehlt! Alles richtet sich nur an die LehrerInnen!“ (1989, S. 98f.).

Fischl (1989, S. 121) teilt die Einschätzung der *Initiative* hinsichtlich der Zeitungen, die die Negativ-Kampagne primär verantworteten, und ergänzt die Liste um die *Wochenpresse*. Er spricht in diesem Zusammenhang von „wäschekörbeweisen Unterschriftenlisten und Protestbriefen“ (Fischl, 1989, S. 121), mit denen sich die Ministerien und Arbeitskreise zwischen 1987 und 1988 konfrontiert sahen. Heller (1993) konnte in ihrer Analyse von über 800 Zeitungsartikeln nachweisen, dass die Berichterstattung keinesfalls ausschließlich negativ war, jedoch immerhin doppelt so häufig negative wie positive Aussagen über die Materialiensammlung gemacht wurden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die schulische Sexualerziehung generell überwiegend befürwortet wurde. Sobald es jedoch um konkrete Fragen der Implementierung und Umsetzung geht, um Themen und die Art, wie diese im Unterricht aufbereitet werden sollten, kommt es häufig zu negativen Bewertungen (Heller, 1993, S. 111-113).

Ich vermute, dass der Grund für diese Diskrepanz darin liegt, dass für die meisten Menschen die Vorteile einer schulischen Sexualerziehung (Entlastung der Eltern von der alleinigen Verantwortung, Vermittlung durch pädagogische Fachkräfte, klar abgesteckter Rahmen) ansprechend sind. Geht es jedoch darum, die verschiedenen Werte unserer pluralistischen Gesellschaft in einem Konzept zu vereinen, treten schnell Schwierigkeiten bis hin zur Verunmöglichung eines gemeinsamen Projektes verschiedener Interessens-gemeinschaften auf.

Die *Initiative* kommt aufgrund ihrer Analyse zu dem Schluss, dass die Kritiker*innen des *Sexkoffers* vor allem in katholisch-konservativen Kreisen zu verorten seien. Einige wenige Sprecher*innen katholischer Elternverbände würden ihre Meinungen besonders medienwirksam und laut zum Ausdruck bringen, und bewusst versuchen, den Anschein zu erwecken, für alle Eltern zu sprechen (Initiative 1989, S. 14). Perner (2004, S. 45) teilt diese Einschätzung und bezeichnet die Gruppe der Gegner*innen als „Christian-conservative repressive-oriented sex educators“, wobei zu ergänzen ist, dass es sich bei den Kritiker*innen nicht nur um Sexualerzieher*innen handelte. Dabei gab es nicht nur aus progressiveren Teilen der Gesellschaft Aufgeschlossenheit gegenüber der Materialiensammlung. Auch so manche Stimme von katholischer Seite kritisierte Reaktionen

aus den eigenen Reihen. So schrieb etwa Hofrat Josef Petrik, Vorsitzender des *Katholischen Familienwerks* und ursprünglich Co-Autor der Materialiensammlung, an *Die Furche*:

„Als einer, der die Entstehung dieses Entwurfes von Anfang an begleitet und die mühsamen Diskussionen um einen brauchbaren Kompromiß [sic] zwischen differenten Anschauungen mitgemacht hat, kann ich nur fassungslos erleben, mit welcher Voreingenommenheit und Gehässigkeit dieses Projekt niedergewalzt wird. [...] Was mich aber schmerzt, ist die plakative und emotionelle Art, mit der seriöse und angesehene Journalisten ohne Recherchen einen Leitartikel, der zwei Monate alt ist, voneinander abschreiben und dann den Verfassern des Medienkoffers pauschale Einstellungen und Motive unterstellen, die nichts mehr mit sachlicher Kritik zu tun haben, sondern schlichte Beleidigungen sind“ (Petrik, , zit. nach Initiative Bildung, 1989, S. 14).

Heller argumentiert in ihrer Diplomarbeit, dass die Debatte um den *Sexkoffer* mit Sicherheit nicht als unabhängiges Geschehnis betrachtet werden kann, sondern an diesem Beispiel schlichtweg die ohnehin vorhandenen gesellschaftspolitischen Positionen sichtbar werden:

„Seit den Wahlen 1975 tendiert Österreich politisch wieder zum Konservatismus und auch in der katholischen Kirche ist die restaurative Wende deutlich zu spüren. Gesteigerte Empfindlichkeit gegenüber liberalen oder ‚sozialistischen‘ Tendenzen ist die Folge“ (Heller, 1993, S. 130).

Ein wichtiger Faktor in die Debatte um den *Sexkoffer* wurde von seinen Kritiker*innen häufig ignoriert: für die Lehrer*innen selbst, die ja die eigentliche Zielgruppe des Medienpakets waren, konnte dieses nur eine Verbesserung des Status Quo bedeuten. So waren Fragen rund um das Thema Sexualität von Schüler*innen keine Seltenheit. Immerhin bewegten sich diese im öffentlichen Raum, in dem das Thema auf viele verschiedene Arten präsent war (Initiative Initiative Bildung, 1989, S. 16). Auch der Journalist Martin Wassermair schreibt, in Erinnerung an seine Jugend in den 1980er-Jahren, von den Plakaten eines Unterwäsche-Geschäfts, die „Schönheiten in hauchdünner Unterwäsche“ (Wassermair, 2007, S. 161) zeigten und von dem Geschäft an ihn und seine Freunde verkauft wurden, ebenso wie von dem Filmvorführer des örtlichen Kinos, der bei so mancher nachmittäglicher Vorführung den Jugendlichen ein paar Minuten pornographischen Filmmaterials zeigte. Er beschreibt die Medienkampagne gegen die Materialiensammlung mit den Worten:

„Die konservativ-kirchliche Allianz, die sich mit den Emporkömmlingen der Haider-FPÖ über zusätzliche Schubkraft für den Abwehrkampf freuen durfte, schürte die Animositäten unaufhörlich weiter und nahm das Land mit längst vergangen geglaubten Methoden geistig-moralischer Selbstjustiz in eine bis 1989 andauernde Geiselhaft“ (Wassermair, 2007, S. 158).

Freilich ist dies keine sachliche Kritik mehr. Jedoch muss die Frustration des Autors insofern kontextualisiert werden, als dass auch die Kritiker*innen der Materialien-sammlung, wie oben bereits ausgeführt, keine sachliche, inhaltlich korrekte Kritik übten. Vielmehr handelte es sich, wie die Untersuchungen des Pressespiegels mehrfach zeigen konnten, in den allermeisten Fällen um einen von konservativen Wertvorstellungen geprägten Angriff auf die Arbeit der Mitarbeiter*innen der Arbeitskreise und das Ergebnis ihrer jahrelangen Arbeit mit dem Ziel, jene Inhalte, die nicht der katholischen Sexualmoral entsprachen, zu entfernen beziehungsweise das Projekt als Ganzes zum Scheitern zu bringen.

Im Kontext des medialen Backlash gegen den *Sexkoffer* wurde dieser in den folgenden Jahren erneut umfassend überarbeitet und geprüft, bis im Mai 1989 schließlich Teil 1 im Bundesverlag publiziert wurde, im Juli des selben Jahres Teil 2 (Frantsits & Jeschke, 1989, S. 225f.). Schoßer (2018, S. 129) merkt dazu kritisch an: „Schließlich stellte das ehemals ambitionierte Projekt einen klassischen großkoalitionären Kompromiss dar.“ Als die Materialiensammlung im Jahr 1989 schließlich publiziert wurde, war das Interesse der Schulen groß. Innerhalb kurzer Zeit war der *Sexkoffer* vergriffen (Heller, 1993, S. 13). Ich vermute, dass die mediale Berichterstattung, wenngleich unbeabsichtigt, als Publicity wirkte, dadurch mehr Lehrer*innen und Direktor*innen auf den Unterrichtsbehelf aufmerksam wurden und damit die hohe Anzahl an Bezügen durch Schulen zumindest teilweise zu erklären ist.

3.5. Der Grundsatzterlass Sexualerziehung von 1990/1994

3.5.1. Entstehung und Inhalt des Erlasses

Der Erlass aus 1990, der vier Jahre später unverändert erneut veröffentlicht wurde, ist jenem aus 1970, wie ich in diesem Abschnitt zeigen werde, inhaltlich sehr ähnlich. Mir liegt die Version aus 1994 (BMUK, 1994) vor (siehe Appendix), daher beziehen sich sämtliche Angaben zu Seitenzahlen auf diese Version. Der Erlass war ursprünglich unter Unterrichtsministerin Hilde Hawlicek (SPÖ) publiziert worden und von Unterrichtsminister Rudolf Scholten (SPÖ) erneut verlautbart worden. Im Dokument werden als Grund für die „Aktualisierung des Erlasses“ einerseits „geänderte[...] Lehrplanbestimmungen“ und andererseits „Bedachtnahme auf die derzeit geltenden schulgesetzlichen Grundlagen“ (BMUK, 1994, S. 1) genannt, ohne diese jeweiligen Änderungen genauer zu diskutieren. Dadurch scheint der Erlass aus 1990 vor allem den geänderten gesetzlichen Rahmenbedingungen zu verdanken sein.

Der Erlass gliedert sich in vier Abschnitte:

1. Einleitung
2. Allgemeine Grundsätze (Diese werden 1990 vollständig aus 1970 übernommen. Allerdings wird im Erlass von 1990 geschlechtergerechte Sprache verwendet.)
3. Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip
4. Hinweise zur Durchführung

In der Einleitung wird die Rolle der schulischen Sexualerziehung prägnant zusammengefasst und verdeutlicht. So habe „die Schule die Aufgabe, mit einer offenen, zeitgemäßen und werterfüllten Orientierung an der Bewußtseinsbildung [sic] der Schüler und Schülerinnen in Fragen der Sexualität und Partnerschaft mitzuwirken“ (BMUK, 1994, S. 1). Allerdings wird, wie auch schon im Erlass aus 1970, nicht näher spezifiziert, von welchen Werten hier gesprochen wird. Der Anspruch, eine „werterfüllte Orientierung“ zu bieten, widerspricht in meinem Verständnis der Vorgabe aus dem Abschnitt *Allgemeine Grundsätze*, „die Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen zur Sexualerziehung sachlich darzulegen (Aufbau eines Wertwissens) und im Geiste gegenseitiger Achtung zu diskutieren“ (BMUK, 1994, S. 1). Welche Werte lediglich dargestellt und diskutiert werden, und welche der Sexualerziehung zugrunde zu liegen haben, wird nicht erläutert.

Im Erlass wird betont, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip umzusetzen ist und somit alle Lehrer*innen betrifft. Im Erlass von 1970 findet sich dazu nur ein Satz: „Die Sexualerziehung beginnt in der 1. Schulstufe und ist durchlaufendes Unterrichtsprinzip bis zum Ende der Schulzeit; sie erfolgt im Rahmen des jeweils gültigen Lehrplanes“ (BMU, 1970, S. 3).

Im Vergleich dazu gibt es im Erlass von 1990 einen gesamten Abschnitt, der sich diesem Thema widmet. Es wird die fächerübergreifende Natur der zu behandelnden Themen dargestellt, ebenso wie die Notwendigkeit, sowohl inhaltlich als auch methodisch vielfältigen Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus wird auf die anderen Unterrichtsprinzipien verwiesen, mit denen die Sexualerziehung in Wechselwirkung treten könne. Sexualerziehung sei deshalb nicht auf ein Fach beschränkt, weil es „primär um den Aufbau bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen [ginge], die durch Wissensvermittlung allein nicht erreicht werden können“ (BMUK, 1994, S. 2).

Die *Hinweise zur Durchführung* ähneln den *Erläuterungen zur Durchführung* aus 1970 sehr stark und sind fast vollständig mehr oder weniger wortgenau übernommen. An einzelnen Stellen wurden jedoch Ergänzungen gemacht. So ist den *Hinweisen* zu entnehmen, dass die Schüler*innen durch Sexualerziehung dabei unterstützt werden sollen, „ihre persönliche Identität zu finden“ (BMUK, 1994, S. 2) und „Sexualität als wichtige[n], natürliche[n] und positive[n] Aspekt unseres Menschseins“ (BMUK, 1994, S. 2) zu begreifen. Was Sprache betrifft, werden Lehrer*innen dazu angehalten, „Kommunikation im Sinne partnerschaftlicher Auseinandersetzung“ (BMUK, 1994, S. 2) zu praktizieren. Neu sind in diesem Zusammenhang die Hinweise, dass eine „Atmosphäre des Vertrauens“ (BMUK, 1994, S. 2) herzustellen sei, und Lehrer*innen auf sprachliche Entgleisungen wie zum Beispiel Schimpfworte „taktvoll eingehen“ (BMUK, 1994, S. 2) sollen – 1970 war an dieser Stelle noch die Rede davon, dass diese zu „korrigieren“ (BMU, 1970, S. 3) seien. Hier hat man sich also ein Stück von normierender Sprache wegbewegt und das klärende Gespräch anstelle einer schlichten Zurechtweisung empfohlen.

Wie bereits erwähnt, wird Sexualerziehung vor allem als Aufgabe der Eltern verstanden. Der elterliche Input ist in den Schulen „umfassend zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu korrigieren“ (BMUK, 1994, S. 2) – die Schule wird hier also als Korrektiv der Erziehung durch die Eltern beschrieben. Allerdings wird weiter unten erklärt, dass die Schulgemeinschaft, bestehend aus Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen „erhöhte Verantwortung“ (BMUK, 1994, S. 3) zukommt und der Schulgemeinschaftsausschuss eine beratende Funktion bei der Konzeption der Sexualerziehung einnimmt. Auch Schulpsycholog*innen, Schüler*innenberater*innen und Schulärzt*innen dürfen und sollen zur Beratung mit einbezogen werden. Ebenso wird 1990, im Vergleich zu 1970, darauf hingewiesen, dass schul-externe Personen im Rahmen von speziellen Schulveranstaltungen (Workshops u.Ä.) sexualerzieherisch tätig werden dürfen. (BMUK, 1994, S. 3)

Auf die Verwendung von Filmen als Unterrichtsmittel wird hingewiesen, wie dies auch schon in 1970 der Fall war. Allerdings wird dieser Hinweis ergänzt um die Anforderung, Jugendliteratur sowohl in Form von Belletristik als auch von Sachbüchern in den Schulbibliotheken zur Verfügung zu stellen. Schließlich wird auch der *Sexkoffer* erwähnt, wobei im Erlass diesbezüglich darauf hingewiesen wird, dass es in der Verantwortung der Lehrer*innen läge, die „verstärkt angebotenen Fortbildungsveranstaltungen“ (BMUK, 1994, S. 3) in Anspruch zu nehmen. In Anbetracht des Umstandes, dass sexualerzieherische

Schwerpunkte in Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen durchwegs rar waren, mutet dieser Hinweis etwas merkwürdig an. Schließlich war die Materialiensammlung, wie oben beschrieben, auf eine Art gestaltet, die es auch verhältnismäßig unbedarften Lehrer*innen ermöglichen sollte, das Thema Sexualerziehung in ihren Unterricht einzubringen.

Gesamtgesehen wurde der Erlass von 1990 in einer weniger autoritären Sprache verfasst als jener von 1970. Ob dies mit Absicht geschah, oder dem schlicht dem jeweils zeitgenössischen sprachlichen Duktus geschuldet ist, kann ich leider nicht beurteilen. Die beiden Erlässe unterscheiden sich auch dahingehend, dass jenem aus 1970 noch eine lange Liste an Büchern und Filmen beilag, die für die schulische Sexualerziehung empfohlen wurden. 1990 hatte man auf eine solche Liste verzichtet. Auch wurden 1990 keine Listen an Themen mehr angeführt, die in bestimmten Schuljahren oder Fächern zu behandeln wären. Einerseits wird dadurch der Anspruch, Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip umzusetzen, gestärkt. Es sollten sich alle Lehrer*innen angesprochen fühlen, und der Erlass von 1990 ermöglichte das bestimmt in höherem Maße als der von 1970. Gleichzeitig ist es jedoch schwer vorstellbar, dass dieser neue Erlass den Lehrer*innen in ihrem Verständnis von Sexualerziehung bereicherte und dadurch die Implementierung förderte. Durch das völlige Ausklammern inhaltlicher Aspekte wird die Unsicherheit der Lehrer*innen bezüglich dessen, was im Rahmen von Sexualerziehung unterrichtet werden kann, soll oder darf, vermutlich nicht abgenommen haben.

3.5.2. Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses

Der Erlass wurde, so scheint es, in einem liberalen Verständnis von Sexualpädagogik verfasst. Während man sich deutlich von den biologisch-fokussierten Vorgaben aus 1970 wegbewegt hatte, wurden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Sexualität gelebt wird, nicht angesprochen. Verschiedene Werte sollten, so scheint es, gleichberechtigt im Unterricht besprochen werden, ohne dass man sich in eine Richtung festlegen wollte oder sollte. Auch wurde die Sexualerziehung weiterhin vor allem im Privaten verortet, als dezidierte Aufgabe der Eltern, vor den Schulen.

Unerwartet ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass keiner der zwei Gefahren-Diskurse aus den 1980er-Jahren in den Erlass von 1990 Eingang fand. Weder werden sexuelle Gewalt gegen Kinder oder Jugendliche noch die Gefahren ungeschützten Geschlechtsverkehrs hinsichtlich sexuell übertragbarer Krankheiten erwähnt. Wie eingangs beschrieben, scheint der Erlass tatsächlich hauptsächlich aufgrund geänderter gesetzlicher Bestimmungen

erneuert worden zu sein, ohne dass auf die sexualerzieherisch relevanten oder sexualpädagogisch diskutierten Themen der vergangenen zwei Jahrzehnte eingegangen wurde. Allerdings machten die Verfasser*innen sehr wohl deutlich, dass durch den Erlass mehr schulische Sexualerziehung angestrebt werde:

„Im Interesse einer Intensivierung der Sexualerziehung in den österreichischen Schulen hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport mit dieser Darstellung eine Übersicht bezüglich der Grundsätze und der Möglichkeiten zur Durchführung dieser wichtigen Bildungs- und Erziehungsarbeit gegeben“ (BMUK, 1994, S. 3).

In Anbetracht dessen, dass mit diesem Dokument jedoch nicht an die Diskurse seiner Zeit angeknüpft wurde, muss zusammenfassend in Frage gestellt werden, inwiefern die Verfasser*innen sich der Notwendigkeit umfassender schulischer Sexualerziehung tatsächlich bewusst waren.

4. Entwicklung der Sexualpädagogik und Sexualerziehung seit 1990

4.1. Die sexualpädagogische Forschung seit 1990

Auch in den 1990er Jahren und darüber hinaus kann nicht von einer einheitlichen bildungswissenschaftlichen Ausrichtung auf die Sexualpädagogik gesprochen werden. Wie auch in vergangenen Jahrzehnten, lassen sich weiterhin grob drei Positionen ausmachen, die den wissenschaftlichen Diskurs um Sexualpädagogik prägen. Hopf (2008, S. 22-27) nennt die drei Positionen traditionell-repressiv, bürgerlich-liberal und gesellschaftskritisch. Die traditionell-repressive Position sieht in der Sexualität vor allem anderen einen Weg, menschliches Leben zu zeugen. Auf Ehe und Familie wird besonders viel Wert gelegt, wobei gleichzeitig andere Formen der Lebensgestaltung abgelehnt werden. Sexualität wird vor allem als etwas Triebhaftes begriffen, dem durch (Selbst-)Disziplinierung entgegenzuwirken sei.

Für Vertreter*innen der bürgerlich-liberalen Sichtweise geht es vor allem um ein Verständnis von Sexualität, das auf Selbstverantwortlichkeit und Privatheit beruht. Sexualität gehöre in die Sphäre des Privaten und Persönlichen, und somit seien auch Probleme mit Sexualität beschränkt auf einzelne, persönliche Umstände und stünden nicht im Zusammenhang mit dem größeren gesellschaftlichen Kontext.

Eigenverantwortung, auch im sexuellen Zusammenhang, ist in dieser Ausrichtung besonders hochgeschätzt. Im Gegensatz zur traditionell-repressiven Sichtweise wird der menschlichen Sexualität von Vertreter*innen der bürgerlich-liberalen Position sehr wohl ein Lustaspekt zugesprochen, und das Sexualleben nicht ausschließlich im Kontext der Zeugung verortet. Die gesellschaftskritische Position schließlich sieht die menschliche Sexualität hauptsächlich im Kontext ihrer gesellschaftlichen Vorbedingungen. Sexualerziehung wird aus dieser Perspektive vor allem als Werkzeug zum Abbau diverser Ungleichheiten und -gerechtigkeiten im Zusammenhang mit Sexualität gesehen. Sexualerziehung erfährt hier eine politische Dimension, die ihr die anderen beiden Positionen nicht zukommen lassen. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass, obwohl freilich alle drei Ausrichtungen der Sexualpädagogik nach wie vor in der Literatur zu finden sind, sich bei ausführlicher Begutachtung ebendieser sehr wohl eine Fokussierung hin zu einer gesellschaftskritischen, progressiven, offenen und bisweilen ausgesprochen politischen Position feststellen lässt. Die Nennung aller drei Positionen soll verhindern, dass hier ein einseitiges Bild der Disziplin

gezeichnet wird. Jedoch möchte ich nicht verschweigen, dass jene Autor*innen, die die zeitgenössische Sexualpädagogik maßgeblich prägen und besonders auch seit den 1990er-Jahren als wegweisend gelten, fast immer aus einer, um bei Hopf zu bleiben, gesellschaftskritischen Perspektive heraus argumentieren.

Koch formulierte hierzu die Überlegung, dass die bürgerlich-liberale, oder wie er sie bezeichnet, „scheinaffirmative Sexualerziehung“ (Koch, 2000, S. 182) präsenter und damit auch problematischer für die weitere Entwicklung hin zu einer umfassend emanzipatorischen oder eben affirmativen Sexualpädagogik und -erziehung sei. Er charakterisiert diese Position folgendermaßen:

„Gesellschaftliche und politische Fragen der Sexualität werden weitgehend ausgeklammert; verbale Verfremdung des Sexualbereichs, Biologisierung, schichtenspezifische Zurichtung und geschlechtsspezifische Definitionen sind didaktisch-methodische Aspekte, die oft nur eine verbale und mediale Aktualisierung der negativen Erziehung sind“ (Koch, 2000, S. 183).

Im Abschnitt über schulische Sexualerziehung weiter unten wird auch ersichtlich, dass nicht nur bürgerlich-liberale, sondern auch traditionell-repressive Elemente heute noch Teil des Diskurses um schulische Sexualerziehung sind. Insgesamt zeigt sich, dass es in Folge der *Sexuellen Revolution* keineswegs langfristig zu einer Liberalisierung des Sexuellen gekommen ist. Vielmehr scheinen die Normalisierungsprozesse der vergangenen Jahrzehnte dazu geführt haben, dass anstelle von einer sexuellen Norm in Form der Sexualität in einer heterosexuellen Paarbeziehung nun mehrere Normen parallel existieren und auch die Sexualität jener Menschen, die nicht in diese eine Form passen (wollen), ebenfalls durch je eigene Normen reglementiert wird. Gewissermaßen kam es zu anstelle einer sexuellen Befreiung also zu einer Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Normen-Katalogs (Bänziger, Beljan, Eder, & Eitler, 2015, S. 14).

4.2. Kernthemen der Sexualpädagogik seit 1990

Thematisch war die Sexualpädagogik in den 1990ern eher geprägt von den Ängsten, die in den 1980er-Jahren aufgekommen waren: einerseits die Angst vor einer Ansteckung mit HIV, andererseits die Furcht vor sexuellen Übergriffen. Von einer Konsolidierung und Professionalisierung der Sexualpädagogik war man anfangs der 2000er-Jahre noch weit entfernt:

„Sexualpädagogische Praxis dümpelt nach dem Energieschub der 1980er Jahre in den Institutionen auf mittlerem Aktivitätsniveau dahin und die wissenschaftliche Reflexion aller dieser Phänomene, speziell aber die sexualpädagogische Forschung und Theoriebildung, kommen nicht so recht voran“ (Timmermanns, Tuider, & Sieler, 2004, S. 9).

Wie wichtig hingegen das Thema HIV im bildungswissenschaftlichen Diskurs war, zeigt sich beispielsweise daran, dass in den Jahren 1990-91 eigens eine Studie „Jugendsexualität und AIDS“ (Nöstlinger & Wimmer-Puchinger, 1994) durchgeführt wurde. Dabei handelte es sich um eine internationale Vergleichsstudie, in der Daten in den USA, Deutschland (aufgeteilt in die Gebiete der BRD und ehem. DDR) und Österreich erhoben wurden. In Anbetracht dessen, wie wenige derart umfangreicher sexualpädagogischer Studien es in Österreich gab und gibt, wird ersichtlich, dass das Thema HIV prägend war für diese Zeit. Im Rahmen dieser Studie wurden 1108 österreichische Schüler*innen zu ihrem Sexualleben befragt. Dabei wurde festgestellt, dass knapp drei Viertel der Jugendlichen beim ersten Geschlechtsverkehr verhüten (die meisten davon mit Kondom) und immerhin ein Drittel der Jugendlichen verhütete auch beim jüngst zurückliegenden Geschlechtsverkehr mit Kondom. Die Diskrepanz lässt sich laut den Autorinnen damit begründen, dass der überwiegende Großteil der sexuell aktiven Jugendlichen die Sexualität im Rahmen einer festen Partner*innenschaft lebt, wodurch über die Zeit die Pille als Verhütungsmittel relevanter wird, das Kondom im Vergleich dazu an Relevanz verliert. Der Wissensstand der Jugendlichen hinsichtlich HIV und dessen Übertragung ist lückenhaft und geprägt von Unsicherheiten und Vorurteilen. Das Ansteckungsrisiko wird beispielsweise überschätzt, z.B. wenn man sich ein Glas zum Trinken teilt. Gesamtgesehen konnten die Autorinnen ein Wissensgefälle von der Stadt zum Land und von Schüler*innen zu Lehrlingen feststellen, wobei Lehrlinge vom Land am wenigsten über ihre Risiken Bescheid wissen. Schließlich konnte unter anderem auch nachgewiesen werden, dass die Kondomverwendung (und andere Maßnahmen der Empfängnisverhütung) von den österreichischen Burschen vorrangig als Verantwortung der Mädchen empfunden wurde und Mädchen sich wiederum häufiger in der Pflicht sahen, sich um ebendiese zu kümmern. Die Autorinnen leiten daraus einen Appell an sexualerzieherisch tätige Personen ab, den Burschen mehr entsprechendes Verantwortungsgefühl zu vermitteln. (Nöstlinger & Wimmer-Puchinger, 1994, S. 263f.)

International führte die Angst vor HIV/AIDS jedenfalls dazu, dass sich ein erhöhtes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sexualerziehung etablierte. In Ländern, in denen es

zuvor überhaupt keine Regelungen zur Sexualerziehung gegeben hatte, wurden diese nun etabliert. Diese erhöhte Aufmerksamkeit wurde dem Thema bereits seit den 1980er-Jahren zuteil, doch spätestens im Verlauf der 1990er-Jahre war die Notwendigkeit einer Sexualerziehung, die *Safer Sex*-Praktiken vermittelt, in der ganzen westlichen Welt bekannt und „countries that had formerly resisted sex education found that they could no longer do so“ (Zimmerman, 2015, S. 120). Insgesamt kam es seit den 1990er Jahren zu einer diskursiven Verschiebung in den Medien, die immer weniger von HIV/AIDS im globalen Norden, und zunehmend von der Verbreitung des Virus in afrikanischen Ländern. Vermengt mit rassistischen und neo-kolonialistischen Ideen über Afrikaner*innen und ihre vermeintlich „animalische Sexualität, die ‚domestiziert‘ werden müsse“ (Beljan, 2015, S. 340), entstand in den Medien zunehmend der Eindruck, HIV/AIDS würde Europa kaum mehr betreffen. Verstärkt wurde und wird dieser Eindruck auch dadurch, dass etwa in Deutschland die Zahl der jährlichen Neuinfektionen seit einigen Jahren nicht weiter ansteigt, und eine Infektion von dem*der Einzelnen heute auch aufgrund des medizinischen Fortschritts gut gemanaged werden kann (Beljan, 2015, S. 340).

Hinsichtlich des zweiten Aspekts des Gefahrendiskurses, nämlich dem der sexuellen Übergriffe, kritisiert Hoffmann, man habe sich die Sexualpädagogik in den vergangenen Jahren zu sehr auf die Beschäftigung mit dem Gefahrenpotenzial sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen durch (überwiegend männliche) Täter fokussiert. Dies ist freilich ein wichtiger Teilaspekt der Sexualpädagogik, allerdings ist das gesellschaftliche Interesse an dem Thema in erheblichem Maße durch den medialen Diskurs geprägt und gefördert, was die Frage nahelegt, ob die Sexualpädagogik nicht gut daran täte, sich auch darüber hinaus sexualpädagogischen Themen zu widmen, um der „disziplin-spezifischen Moralpanik“ (Hoffmann, 2016, S. 122) entgegenzuwirken, die sich hier offenbar entwickelt hat, weil man sich zunehmend mit Fällen sexueller Gewalt beschäftigt, in denen männliche Pädagogen das Machtverhältnis mit von ihnen zu betreuenden Kindern und Jugendlichen ausnutzen (Hoffmann, 2016, S. 121f.).

Analog spricht Sielert, nicht unpolemisch, von „Gefahrenabwehrpädagogik“ (2005, S. 23), um den Trend zu beschreiben, der sich in den 1990er-Jahren in der Sexualpädagogik vollzog: dadurch, dass Themen wie sexuelle Gewalt, Pädophilie, aber auch die, wie er schreibt, „Pornografisierung der Gesellschaft“ (2005, S. 22) zunehmend zentrale Themen im gesellschaftlichen Diskurs wurden, begann Sexualität wieder als etwas potenziell

Gefährliches betrachtet zu werden, der man mit einer entsprechenden Pädagogik beizukommen versuchte (Sielert, 2005, S. 22f.). Dabei wurde die tatsächliche Gefahr für Kinder und Jugendliche in der zeitgenössischen Aufklärungslektüre häufig falsch dargestellt. So warnten viele Werke zwar vor Übergriffen durch Fremde, übergingen jedoch den Umstand, dass „jedes vierte Mädchen vom Vater, Stiefvater oder anderen Männern aus dem sozialen Nahbereich sexuell mißbraucht [sic] wird“ (Pittner, 1990, S. 294). Obgleich also ein wissenschaftlicher Gefahrendiskurs geführt wurde, war die zugehörige Datenlage nur lückenhaft in Publikationen für die Allgemeinheit wiederzufinden.

Besonders in der sexualerzieherischen Praxis, also in Angeboten in Form von Infobroschüren oder Beratungsstellen, ist die Gefahr des sexuellen Missbrauchs fest als Thema der Sexualerziehung verankert. Als Beispiel sei hier der *Verein Selbstlaut* genannt, der sich der Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verschrieben hat. Dabei sollen Kinder und Jugendliche nicht verängstigt werden, sondern es soll um eine Aufklärung gehen, die gesellschaftliche Machtverhältnisse in den Blick nimmt, um Übergriffen vorzubeugen. Mitarbeiter*innen des Vereins charakterisieren ihre Präventionsarbeit folgendermaßen:

„Wie bei allen Formen von Gewalt geht es auch bei sexualisierter Gewalt darum, Macht und Kontrolle zu erlangen. Sie ist weder ausschließlich eine individuelle Angelegenheit noch eine Frage von Missverständnissen. Vielmehr ist sie eine Frage der *Social Justice* und eine Folge von patriarchalen sozialen Normen und verbunden mit tiefen liegenden strukturellen Ungerechtigkeiten und Machtbestrebungen. Ein fehlendes Wissen über die Verbindung zwischen sexualisierter Gewalt und sozialer Ungerechtigkeit bzw. Machtstrukturen kann dazu führen, dass Prävention und Intervention oberflächlich gehandhabt werden“ (Dalhoff & Eder, 2016, S. 87).

In diesen Worten lässt sich sehr gut die gegenwärtig weit verbreitete Zusammenführung von Gefahrendiskursen mit einer emanzipatorischen Haltung, und damit einer Fokussierung auf die gesellschaftlichen Verhältnisse als Ursache möglicher Gefahren, erkennen.

4.3. Aktuelle Themen der Sexualpädagogik

Ab dem Jahr 2000 wandelte sich der sexualpädagogische Fokus Schritt für Schritt. Das Thema HIV/AIDS spielt heute beispielsweise nur mehr eine sehr untergeordnete Rolle. Trotzdem gilt es in der Sexualpädagogik nach wie vor, primär Ängste, Gefahren und Unsicherheiten zu thematisieren, die in der Gesellschaft zum Thema Sexualerziehung

herrschen. Hier praktikable und wissenschaftlich fundierte Lösungen anzubieten, kann als eine der Hauptaufgaben der zeitgenössischen Sexualpädagogik bezeichnet werden.

4.3.1. Zuständigkeiten in der Sexualerziehung

Ein Punkt, der aktuell wichtiger denn je ist, ist die Frage, wie schulische Sexualerziehung aussehen soll und ob diese überhaupt eine Daseinsberechtigung hat. Während sich diese in Österreich nämlich heute gemäß dem Erlass an emanzipatorischen Überlegungen ausrichten soll, befürchten Gegner*innen eine „Frühsexualisierung“ (Schmidt et al., 2017, S. 217) der Kinder durch einschlägige Bildungsangebote. Besonders der Begriff der „sexuellen Verwahrlosung“ (Schmidt et al., 2017, S. 217) wird von den Gegner*innen und Kritiker*innen der zeitgenössischen Sexualerziehung/-pädagogik häufig ins Spiel gebracht, wodurch offenbar Unsicherheiten bei den Eltern, aber auch Pädagog*innen erzeugt und geschürt werden soll. In diesem Zusammenhang sind auch diverse Vereine und Interessensgemeinschaften zu sehen, die es sich zur Aufgabe machen, als konservative Gegenbewegung zur relativ weit verbreiteten progressiven Sexualpädagogik der Gegenwart aufzutreten. Ein Beispiel hierfür ist die *Initiative wertvolle Sexualerziehung*, die gemäß ihrem Leitbild „für eine Darstellung der Sexualität als Ausdruck einer Liebesbeziehung, statt ein auf den Lustaspekt reduziertes Phänomen“ (Initiative wertvolle Sexualerziehung, 2019b) eintritt und, um ihre Werthaltung zu verdeutlichen, festhält: „Sexualität ist ein wertvoller und wichtiger Teil des Lebens, der Freude und Genuss bereitet und auch der natürlichste Weg ist, um Kinder zu bekommen“ (Initiative wertvolle Sexualerziehung, 2019b).

Gesamt kann so eine gesellschaftliche „Tendenz zur Retabuisierung von kindlicher Sexualität im Namen des Kinderschutzes“ (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 6) beschrieben werden, die darin mündet, dass sexualerzieherische Angebote an Schulen unter Verdacht gestellt werden, übergriffig zu sein und Kinder und Jugendliche in ihrer körperlichen Autonomie zu gefährden (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 12). Hier werden Fragen nach der Zuständigkeit und Expertise in aktualisierter Form gestellt, die wir bereits aus früheren Jahrzehnten kennen. Wie gehabt vertreten konservative Politiker*innen und Teile der Bevölkerung die Meinung, dass Sexualerziehung am besten durch die Eltern erfolgen solle und staatliche Einflussnahme, realisiert durch die Institution Schule, problematisch sei (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 15). Insgesamt, so Elberfeld (2015, S. 273), hat sich seit den späten 1970er Jahren der Fokus auf Gefahren der kindlichen Sexualität durchgesetzt

und die entsprechende Präventionspädagogik „ist heute zu dem bestimmenden Paradigma im Diskurs kindlicher Sexualität geworden“.

4.3.2. Sexualerziehung und Wertevermittlung

Doch auch abseits konservativer Kritiker*innen finden sich Stimmen, die die aktuelle Ausrichtung der schulischen Sexualerziehung in Österreich kritisch betrachten. So argumentieren Kostenwein & Weidinger (2020, S. 250-252), dass die emanzipatorische Sexualpädagogik immer noch die Wertevermittlung zentral setzt:

„Sexualpädagogik soll insbesondere darin unterstützen, gesellschaftliche Geschlechterstereotypen aufzubrechen, fordert Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ein und lehnt jede Form von Heteronormativität ab“ (Kostenwein & Weidinger, 2020, S. 250-252).

Dass diese Werte eine sinnvolle Grundhaltung für Sexualpädagog*innen und -erzieher*innen sind, bekräftigen die Autor*innen. Doch erachten sie Sexualerziehung insbesondere dann als gelungen, wenn diese Menschen in ihrem sexuellen Heranwachsen behutsam begleitet und dadurch die sexuellen Handlungsmöglichkeiten jedes*jeder Einzelnen erweitert. Die „Sexualpädagogik als Instrument einer Wertevermittlung“ sehen die Autor*innen kritisch, selbst wenn es sich dabei um „gesellschaftlich relevante neue Werte“ (Kostenwein & Weidinger, 2020, S. 251) handelt. Die Frage, die aus diesen Überlegungen abgeleitet werden kann, lautet also nicht, welche Werte in der Sexualerziehung transportiert werden sollen, sondern ob es überhaupt hilfreich ist, Jugendlichen spezielle Wertvorstellungen zu vermitteln. Vertreter*innen der aktuell dominanten emanzipatorischen Strömung werden hier in die Pflicht genommen, ihre eigenen Wertvorstellungen und Haltungen kritisch zu hinterfragen.

4.3.3. Sexualerziehung und kulturelle Vielfalt

Ein wichtiger Faktor in der zeitgenössischen Sexualpädagogik ist die Auseinandersetzung mit der Frage der Immigration und der Sorge, Migrant*innen könnten sich nicht erfolgreich in das Werte-System der Mehrheitsgesellschaft integrieren (Schmidt et al., 2017, S. 217f.). Im Hinblick auf die Kinder türkischer Immigrant*innen vermutete Kiper (1990, S. 349f.), dass die Diskrepanzen zwischen elterlichen Wertvorstellungen und den häufig wesentlich liberaleren Erfahrungen ihrer Kinder für Zweitere zu einer Verhärtung traditioneller Ideen führen könnte:

„Denn diese Erfahrungen der [jungen] Männer könnten ihre Auffassung, daß [sic] sämtliche Absichten und Handlungen von Mädchen und Frauen sexuell motiviert seien, bestätigen und die spezifischen männlichen Bilder von [jungen] Frauen, die spezifischen männlichen Projektionen verstärken. Während die Frauen im Einwanderungsland gleichzeitig Objekt der Begierde und der Verachtung wären, würden die sexuellen Anforderungen an die Ehefrauen erhöht“ (Kiper, 1990, S. 349f.).

Kipers Überlegung ist wohl im Kontext der Einwanderung von Türk*innen im Rahmen des Gastarbeiter-Abkommens zu verstehen. Im Sinne von Schmidt et al. wären diese Fragen mit Blick auf die geopolitisch bedingte stete Immigration von Menschen aus anderen islamischen Ländern zu erweitern. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Mädchen aus islamischen oder orthodoxen Haushalten dem Thema Selbstbefriedigung weitaus negativer gegenüber stehen, als alle anderen Jugendlichen (Weidinger et al., 2001, S. 56) – ein Verweis auf die konservativ-religiöse Sexualmoral, die diesen Jugendlichen vermittelt wird und die durch Sexualerziehung um ein darüberhinausgehendes Wertewissen erweitert werden könnte. Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass eine Sexualpädagogik und -erziehung, die ihre Vorurteile gegenüber Migrant*innen nicht genau hinterfragt, Gefahr läuft, diese von einer umfassenden Sexualerziehung auszuschließen: „The provision of intercultural sex education for ethnic and racial minorities is often limited to social values and risk prevention, while majority groups usually receive a holistic education aimed at sexual well-being“ (Rothmüller & Thuswald, 2020, S. 231).

4.3.4. Sexualerziehung und Pornographie

Ein weiterer Aspekt, der in der zeitgenössischen Sexualpädagogik so relevant ist wie wahrscheinlich niemals zuvor, ist der Mediengebrauch von Jugendlichen, insbesondere die in Zeiten von Internet und Smartphones sehr viel unkompliziertere Verfügbarkeit pornografischer Inhalte. Sexualerziehung wurde und wird häufig „als Mittel zur Verhinderung von Pornokonsum und zur Minderung ihrer negativen Auswirkungen auf Jugendliche“ (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 16) gesehen. Dabei wird Pornografie von vielen Sexualpädagog*innen per se und völlig undifferenziert als problematisch eingestuft. Dem gegenüber steht die schlichte Realität, dass Jugendliche zu einem großen Teil pornografische Inhalte konsumieren. Eine Sexualerziehung der Ablehnung, statt einer produktiven Auseinandersetzung mit dem Thema, erzieht hier also an der Lebensrealität der Jugendlichen vorbei. Hinzu kommt, dass Jugendliche zunehmend selbst pornografische Inhalte erzeugen und verteilen, indem sie pornografische Texte („Sexting“) oder Fotos („Nudes“) erstellen und sich gegenseitig per Smartphone schicken, mit und ohne

Zustimmung der Urheber*innen (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 15-18). Anstatt eines Verbotes braucht es also vielmehr eine Stärkung von Kompetenzen im Umgang mit Pornografie, wie sie etwa Döring (2011, zit. n. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 17) fordert. Freilich ist diese Position jedoch nicht unumstritten – nicht in der Wissenschaft, und schon gar nicht in der sexualerzieherischen Praxis, unter Lehrer*innen und Eltern.

4.4. Sexualerziehung in der Lehrer*innenbildung

Bereits 1989 hielt Aigner (S. 104) fest: „Insbesondere die Vorbereitung der LehrerInnen auf das, was ihnen der Erlaß [sic] zur schulischen Sexualerziehung abverlangt, liegt ja völlig im argen“. Es gäbe kaum Ausbildungsangebote für (angehende) Lehrer*innen, und die wenigen, die es gäbe, wären meist völlig inadäquat. Er vermutete dort auch den Grund dafür, dass „das Wissen und Bewußtsein [sic] von LehrerInnen über sexuelle Fragen entsprechend gering“ (Aigner, 1989, S. 104) sei. Aktuell sieht die Situation leider nicht weniger trist aus, wenn man bedenkt, dass die Sexualpädagogik im österreichischen Wissenschaftsbetrieb kaum verankert ist. Ausnahmen bilden die Universitätslehrgänge Sexualberatung und Sexualtherapie an der Universität Innsbruck (Leitung: Josef Aigner) und das Bundeszentrum für Sexualpädagogik an der PH Salzburg (Leitung: Wolfgang Plaute), ebenso wie das Sexualpädagogik-Seminar, das Karlheinz Valtl in unregelmäßigen Abständen an der Lehrer*innenbildung der Universität Wien anbietet (Valtl, 2016, S. 127f.). Zusammenfassend sieht es also trist aus:

„Im internationalen Vergleich zeigt sich vor allem ein Ressourcen- und Anerkennungsdefizit bei sexualpädagogischen Bildungsangeboten in Österreich. Es gibt kaum staatliche Budgettöpfe, die explizit der Sexualpädagogik gewidmet sind, keine universitären Lehrstühle für Sexualpädagogik oder Sexualitätsforschung, und es fehlt an Ressourcen“ (Rothmüller & Thuswald).

Aigner (2020, S. 229) stellt gegenwärtig erneut fest, dass es nach wie vor in der gesamten akademischen Landschaft Österreichs „keine einzige Planstelle oder gar Professur“ für Sexualwissenschaft, geschweige denn Sexualpädagogik, gibt und attestiert „eine enorme Scheu und eine Menge irrationaler, unaufgeklärter Impulse“, die einer Akademisierung des Themas Sexualität in Österreich im Wege ständen. Hopf (2008, S. 164-169) weist im Zusammenhang mit dem spärlichen Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrer*innen darauf hin, dass die sexualpädagogische Professionalisierung derzeit primär vom individuellen Interesse an der Thematik abhängt. Bringt man also keine intrinsische Begeisterung für Sexualerziehung mit, kann man als Lehrer*in sowohl die Ausbildung als

auch das komplette Berufsleben durchlaufen, ohne jemals absichtlich sexualerzieherisch tätig zu werden. Er sieht die Auslagerung dieser Verantwortung auf individuelle Lehrer*innen kritisch und spricht sich, wie viele andere, für eine bessere Verankerung in der Aus- und Weiterbildung aus. Relevant finde ich in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass sexualpädagogische Ausbildungen aktuell nur von privaten Instituten angeboten werden, und dies auch nicht in allen Bundesländern. Selbst wenn Pädagog*innen also ein Interesse für das Thema mitbringen, können diese durch logistische wie auch finanzielle Faktoren in ihrer Professionalisierung behindert werden. Umso wichtiger wäre eine Integration des Themas in die Lehrer*innenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die sowohl geografisch als auch finanziell viel geringere Hürden haben.

4.5. Sexualität Jugendlicher: Wissensstand und Informationsquellen

Eine der wenigen österreichischen Studien zum Thema Jugendsexualität wurde im Auftrag der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung mittels einer Fragebogenerhebung unter 1.044 Jugendlichen durchgeführt (Weidinger et al., 2001). Interessant ist diese Studie insbesondere deswegen, weil sich die Autor*innen nicht auf das Thema HIV/AIDS fokussierten, wie dies in den Jahren zuvor naheliegender Weise stets der Fall gewesen war. Stattdessen wollte man „die Einstellung und das Verhalten Jugendlicher zu den Themen Sexualität und Kontrazeption beschreiben [...] können und damit eine Grundlage für sexualpädagogische Arbeit [...] erhalten“ (Weidinger et al., 2001, S. 12), ähnlich wie die BZgA-Studien zur Jugendsexualität in Deutschland. In dieser Studie konnte so etwa festgestellt werden, dass den Jugendlichen Sicherheit und Zuverlässigkeit von Verhütungsmitteln sehr wichtig sind. Auch fühlten sich sowohl Burschen als auch Mädchen für das Thema Verhütung zuständig, wobei Mädchen mehr Kontrazeptiva kannten als Burschen. Aufgrund der Wichtigkeit des Themas für Jugendliche empfehlen die Autor*innen, in der sexualpädagogischen Arbeit einen Fokus auf Notfallverhütung zu legen. So könne für den Fall eines Anwendungsfehlers dem Sicherheitsbedürfnis der Jugendlichen einigermaßen entsprochen werden (Weidinger et al., 2001, S. 59).

Ihren Wissensstand überschätzten die Jugendlichen in der Studie. 95% der Befragten gaben an, ausreichend aufgeklärt zu sein, dabei konnten nur 20% korrekt angeben, wann in ihrem Zyklus Frauen fruchtbar sind (Weidinger et al., 2001, S. 60).

Schließlich können aus der Studie wichtige Erkenntnisse zu den Informationsquellen der Jugendlichen gewonnen werden. Zusammengefasst machen die Medien Zeitschriften,

Fernsehen und Pornos die bei weitem am häufigsten genannte Quelle aus, wobei Pornos bei den Burschen dominieren und Zeitschriften, Zeitungen und Bücher bei den Mädchen. An zweiter Stelle wurden Gespräche genannt, wobei 75% der Jugendlichen sich über das Thema Sex hauptsächlich im Freundeskreis austauschen (Weidinger et al., 2001, S. 60). In diesem Zusammenhang diskutieren die Autor*innen die problematische Wechselwirkung von medial vermittelten Performance-Ansprüchen und Mangel an lebensweltlich relevanter Informationen, die die Jugendlichen erhalten:

„Sämtliche Themen, mit denen Jugendliche in ihrem sexuellen Erfahrungskontext konfrontiert werden, wie emotionale Auseinandersetzung innerhalb einer Beziehung, Konflikte mit Eltern, Ängste in bezug [sic] auf sexuelle Attraktivität und Leistungsfähigkeit, Fragen bezüglich Verhütung, Verunsicherungen durch Äußerungen anderer, werden in Pornos, aber auch im Fernsehen oder in Zeitschriften nicht oder nicht in der erforderlichen Differenziertheit berücksichtigt. Jugendliche befinden sich dadurch in folgendem Dilemma: Einerseits wird ihnen durch eine mediale Sexwelt vorgeschrieben, in welcher Intensität (z.B. Orgasmus), Dauer und Praktik Sex auszusehen hat, andererseits werden sie mit den für ihre Lebenswelt wichtigen Fragen im Stich gelassen“ (Weidinger et al., 2001, S. 61).

Hier findet sich auch ein Hinweis auf die Relevanz von Jugendzeitschriften für die Jugendlichen, denn immerhin knapp mehr als die Hälfte der ausgefüllten Fragebögen wurden über die Website des *Rennbahn Express* akquiriert. Die Studienautor*innen leiten daraus ab, dass die Jugendlichen sich nicht nur für die Zeitschrift interessieren, sondern ihr hinsichtlich sexueller Themen auch vertrauen (Weidinger et al., 2001, S. 16).

Zwei Diplomarbeiten aus den frühen 2000er-Jahren geben weitere Einblicke in die Jugendsexualität. Spacek (2004) befragte 447 Schüler*innen der neunten Schulstufe HTL, Pöchhacker (2006) 598 Schüler*innen der sechsten bis neunten Schulstufe AHS. In beiden Befragungen schätzten gut die Hälfte der Jugendlichen ihr Wissen zum Thema Sexualität als „gut“ ein. Weitere ca. 20% der Burschen beider Befragungen, sowie 9% der AHS-Schülerinnen und 17% der HTL-Schülerinnen schätzten ihr Wissen als „hervorragend“ ein. Weniger als 5% der Teilnehmer*innen betrachteten ihr Wissen als „nicht ausreichend“ (Pöchhacker, 2006, S. 55 & Spacek, 2004, S. 52).

Trotzdem konnten nur 39,1% der AHS-Schülerinnen und 33,7% der AHS-Schüler die Frage, an welchen Tagen des Zyklus man fruchtbar ist, korrekt beantworten (Pöchhacker, 2006, S. 61). Und auch bei den Verhütungsmitteln gab es noch einiges zu lernen: Nur das Kondom, die Pille, und die Spirale waren in beiden Untersuchungen mehr als 50% der Befragten

bekannt (Spacek, 2004, S. 70 & Pöchlacker, 2006, S. 62-63). Hier ist anzumerken, dass das Format der korrespondierenden Frage am Fragebogen sich in den beiden Untersuchungen unterscheidet. Während bei Spacek (2004) eine eigenständige Aufzählung zu leisten ist, ist bei Pöchlacker (2006) nur anzukreuzen, welche Methoden man kenne. Vielleicht ist so zu erklären, warum bei der späteren Untersuchung auch die Sterilisation mehr als 50% der Burschen bekannt ist, und mehr als die Hälfte der Mädchen auch das Verhütungspflaster und die 3-Monats-Spritze kennen.

Bezüglich der Informationsquellen stand die Schule auf Platz 1: Über 70% der AHS-Schüler*innen und über 90% der HTL-Schüler*innen gaben an, über die Schule über Sexualität informiert worden zu sein. Ebenfalls hoch im Kurs standen Gespräche mit Freund*innen, die in beiden Befragungen von über 50% der Jugendlichen als Informationsquelle genutzt wurden. Die AHS-Schülerinnen nannten zu 48% Jugendzeitschriften wie *Mädchen*, *Bravo*, *Girl*, *Rennbahn Express* und *Yam*, die HTL-Schülerinnen zu 63% und die AHS-Schüler verwendeten zu 51% Fernsehen und Video, die HTL-Schüler zu 72%. Im Internet recherchierten 32% der AHS-Schüler und 57% der HTL-Schüler, aber nur 9% der AHS-Schülerinnen und 19% der HTL-Schülerinnen. Porno-Magazine schließlich waren als Informationsquelle für 15% der AHS-Schüler und 23% der HTL-Schüler relevant, für die Schülerinnen beider Schulen jedoch zu weniger als 2% (Spacek, 2004, S. 48 & Pöchlacker, 2006, S. 53f.).

Bei Spacek (2004, S. 82) lernen wir schließlich auch etwas über die Einstellung der Jugendlichen zu Sex. Hier gab es geschlechtsübergreifend sehr ähnliche Ergebnisse. Die Schüler*innen gaben zu 77% an, Sex „gehört zur Liebe“. Im Vergleich dazu gaben nur 17% an, dass Sex für sie „unabhängig von Liebe“ sei. Zu 78% antworteten die Schüler*innen auch, dass Sex für sie „Spaß und Befriedigung“ bedeute. 38% verbinden damit „Verantwortungsbewusstsein gegenüber [der] Partnerin ([dem] Partner)“.

Spezifisch mit dem Thema der HIV/AIDS-Prävention unter Jugendlichen hat sich in seiner Fragebogenerhebung Fink (2017) auseinandergesetzt. Im Rahmen dieser Dissertation wurden Daten aus den Jahren 1992, 2002 und 2012 verglichen, wobei die Ergebnisse recht ernüchternd ausfallen: über den Vergleichszeitraum von 20 Jahren kam es zu einer Verringerung sowohl des Wissensstandes unter den Jugendlichen als auch ihres schützenden Verhaltens hinsichtlich HIV/AIDS-Prävention. Insgesamt ist der Wissensstand um das Thema im Jahr 2012 sogar schlechter als im Jahr 1992 (Fink, 2017, S. 128-130). Über

den gesamten Zeitraum hinweg gab jeweils eine Hälfte der Jugendlichen an, über AIDS Bescheid zu wissen und die andere Hälfte, über zu wenig Wissen zu verfügen (Fink, 2017, S. 128).

Auch konnte der Autor belegen, dass die Toleranz gegenüber mit HIV infizierten Menschen über den Untersuchungszeitraum abnahm und die Jugendlichen mit zunehmendem Alter und zunehmender sexueller Erfahrung immer weniger Kondome als Verhütungsmittel verwenden. 31% der Befragten stimmten 2012 der Aussage zu: „Der Gummi ist ein Liebestöter“ (Fink, 2017, S. 129f.). Als Erklärungsversuch dafür, warum es zu dieser insgesamt sehr unerfreulichen Entwicklung hinsichtlich Einstellung, Wissensstand und Verhalten der Jugendlichen kam, stellt der Autor die Überlegung an, dass die Medienberichterstattung darauf wohl einen bedeutsamen Einfluss gehabt haben könnte: „von Dauerfeuer über Gefahr und Weltepidemie“ habe es einen Kurswechsel gegeben, in dem es nun gängig sei, „von einer Erfolgsmeldung zur anderen zu eilen“ (Fink, 2017, S. 131).

Besondere an Relevanz als Informationsquelle für Jugendliche hat seit dem Jahr 2000 das Internet gewonnen. Die deutsche Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) konnte anhand ihrer Wiederholungsbefragung zur Jugendsexualität den Werdegang des Internets nachvollziehen, von einer Randerscheinung zum Platzhirsch unter den Aufklärungsmedien. Von den Befragten Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren gaben im Jahr 2001 nur 3% der Mädchen und 10% der Burschen an, ihr Wissen über Sexualität überwiegend aus dem Internet zu beziehen. Im Jahr 2014 hingegen waren es bereits 39% der Mädchen und 47% der Burschen (Bode & Heßling, 2015, S. 60) und im Jahr 2019, dem Zeitpunkt der aktuellsten Befragung, ganze 56% der Mädchen und 62% der Burschen (BZgA, 03.12.2020). Unter der Gruppe der 14- bis 25-Jährigen wurde im Jahr 2014 auch erhoben, wo im Internet die Jugendlichen ihre Informationen beziehen. Hier zeigten sich folgende geschlechtsspezifische Unterschiede: ca. die Hälfte der Mädchen (48-51%) gaben an, wichtige Informationen von Wikipedia und ähnlichen Lexika, Aufklärungs- & Beratungsseiten und Internetforen zu beziehen. Nur 16 % nannten Sexfilme. Die Burschen hingegen nannten zu 49% Sexfilme, die damit gemeinsam mit Wikipedia und ähnlichen Lexika auf Platz 1 der Internetquellen rangierten. Foren nannten sie nur zu 41% und Aufklärungs- & Beratungsseiten sogar nur zu 34% (Bode & Heßling, 2015, S. 62). Hier zeigt sich der dringende Bedarf, in der Sexualerziehung Pornographie zu besprechen und diese richtig einzuordnen: als Spielfilm, nicht als Dokumentarfilm. Denn „Pornografie vermittelt

ein verzerrtes, unrealistisches und sexistisches Bild von Sexualität und ist als Aufklärungsmedium für Heranwachsende ungeeignet“ (Wimmer-Puchinger & Schöber, 2016, S. 75). Insgesamt zeigt sich in der aktuellsten Befragung, dass das Internet für die Jugendlichen als Informationsquellen momentan an dritter Stelle steht: wichtiger noch als das Internet sind Gespräche (mit Erwachsenen sowie Peers) und der Schulunterricht (BZgA, 03.12.2020). Die Wichtigkeit sexualpädagogisch gebildeter Lehrer*innen bleibt damit deutlich ersichtlich.

4.6. Schulische Sexualerziehung seit 1990

Obwohl der Grundsatzterlass aus 1970 im Jahr 1990 in leicht abgeänderter Form erneut erlassen wurde, und von Regierungsseite dadurch das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung untermauert wurde, so kam die schulische Realität diesem Anspruch keineswegs nach. Dies belegt beispielsweise eine Studie des Ludwig Boltzmann Instituts für Gesundheitspsychologie der Frau (1992/1993, S. 65, zit. nach Ziegelwanger, 2008, S. 162), die ergab, dass bei 92% der befragten Schüler*innen Sexualerziehung als Teil des Biologie-Unterrichts stattfand, sowie bei 26% im Fach Religion. Sexualität war darüber hinaus bei einigen wenigen Studienteilnehmer*innen im Fach Deutsch auch ein Thema. Dass Sexualerziehung an diesem Zeitpunkt also denkbar weit von der Implementierung als Unterrichtsprinzip entfernt war, steht außer Frage.

4.6.1. Die Relevanz externer Angebote

Von schul-externen Instituten und Vereinen wurde über die Jahre ein vielfältiges Angebot an sexualerzieherischen Workshops geschaffen. Diesen Formaten liegt die Idee zugrunde, dass Pädagog*innen und Sozialerbeiter*innen, die den Schüler*innen in einem begrenzten Zeitraum und spezifischen Ort, der oft nicht das eigene Klassenzimmer ist, als Expert*innen für alle Fragen zum Thema Sexualität zur Verfügung stehen, für Schüler*innen oft die bessere Wissensquelle sind als Lehrer*innen, zu denen ihnen die nötige Distanz für Gespräche über Persönliches fehlt. Ziegelwanger (2008, S. 16) argumentierte auf Basis ihrer mehrjährigen Erfahrung im Bereich der außerschulischen Sexualberatung, dass „[s]exualpädagogisch Tätige, die ‚von Außen‘ kommen, [...] teilweise größere bzw. anders geartete Handlungsspielräume [haben]“ und Martin & Nitschke (2017, S. 15) bemerken: „Über Heikles sprechen ist auch deshalb für externe Fachkräfte leichter, weil sie in der Regel der Schweigepflicht unterliegen und nach dem Projekt keinen weiteren Unterricht mehr mit den Schüler/innen haben“. Diese Einschätzung scheint, in Anbetracht des Erfolges eben

jener Angebote, von vielen Lehrer*innen geteilt zu werden. Dabei mag es auch eine Rolle spielen, dass Sexualerziehung häufig persönliche, intime Fragen aufwirft. Wie damit umzugehen ist, muss in erster Linie jede*r Lehrer*in selbst entscheiden. In einer Diskussion verschiedener sexualpädagogisch Tätiger war man sich diesbezüglich auch uneinig, wobei Ziegelwanger anmerkt, dass vor allem die Dauer der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen relevant sei. Immerhin sei es ein Unterschied, ob man als externe Person einmalig mit den Schüler*innen arbeite, oder täglich als Lehrer*in mit ihnen zu tun habe. Sie argumentiert weiter:

„Die Frage ist auch, was ich bezwecke, wenn ich als Pädagog_in etwas Persönliches von mir preisgebe. Es kann nämlich auch sehr stark übergriffig werden, wenn sich Lehrer_innen oder andere Personen inszenieren, in den Vordergrund drängen und die Bühne für sich beanspruchen“ (Schmutzer & Thuswald, 2016, S. 79).

Um eine Selbstinszenierung zu vermeiden, führt ein anderer Diskussionsteilnehmer an, gerne auf Gegenfragen zurückzugreifen. Doch auch diese Strategie birgt Gefahren, so etwa jene, dass sexuelle Dinge plötzlich zu Unsagbarem gemacht werden, so eine weitere Teilnehmerin. Die Teilnehmer*innen sind sich einig, dass Sexualerziehung insgesamt von außerschulischen Exper*innen leichter umzusetzen ist als von Lehrer*innen. Da Sexualität im Schulalltag jedoch ohnehin offensichtlich vorhanden ist, etwa in Beschimpfungen, Pornovideos auf Handys, oder Sprüchen auf der Toilette, seien Lehrer*innen notwendigerweise in der Verantwortung, sexualerzieherisch tätig zu werden (Schmutzer & Thuswald, 2016, S. 65-68).

Externes Angebot Lovetour Bus

Unter den populärsten schul-externen Angeboten war beispielsweise der *Lovetour Bus*, der, zuerst in Oberösterreich, dann auch in Niederösterreich, von 2002 bis 2018 Schulen besuchte. Wurde der Bus an eine Schule bestellt, fand darin ein knapp zweistündiger Workshop mit je bis zu 12 Schüler*innen statt. In dieser Zeit wurde den Schüler*innen Raum gegeben, um (auf Wunsch anonym) Fragen aller Art zum Thema Sexualität zu stellen. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, methodisch vielfältig (z.B. Spiele, Vorzeigen, Quiz, ...) von den Mitarbeiter*innen des *Lovetour Bus* angeleitet über Sexualität zu lernen. Das Projekt richtete sich vor allem an Schüler*innen im Alter von 12 bis 16 Jahren, auf Wunsch waren aber auch Workshops für jüngere oder ältere Schüler*innen möglich. Bei der Gründung lag der Fokus dieses Projekts auf der Prävention von Teenager-Schwangerschaften, sowie der Ansteckung mit sexuell übertragbaren Krankheiten. Dieses

Ziel wurde in weiterer Folge aber ausgeweitet, sodass mehr Inhalte, die die Jugendlichen interessierten, eingebunden werden konnten (Moser, 2019). Als Ergänzung zum schulischen Unterricht bot der *Lovetour Bus* Schüler*innen eine alternative Möglichkeit zur strukturierten, pädagogisch angeleiteten Auseinandersetzung mit Sexualität.

In ihrer Evaluierung des Projektes konnte Punz (2003, S. 112-113) feststellen, dass es bereits in seiner Anfangsphase sehr viele Jugendliche erreichte und diese ihre Erfahrung mit dem *Lovetour Bus* zu 90% mit „sehr gut“ bewerteten. Punz konnte auch feststellen, dass die verschiedenen Angebote von Mädchen und Burschen in jeweils unterschiedlichem Maße wahrgenommen wurden. Mädchen hatten gesamt mehr Interesse an Beratungsgesprächen als Burschen, Zweitere zeigten hingegen größeres Interesse an Schulungen zur Kondomverwendung. Abschließend stellt die Autorin fest, „dass die Teenager sich verstanden und mit ihren Anliegen, Sorgen als auch Problemen gut aufgehoben gefühlt haben“ (Punz, 2003, S. 114). Mit Juli 2018 musste das Projekt trotz großem Erfolg und regem Interesse der Schulen eingestellt werden, da die Landesregierung, eine Koalition aus ÖVP und FPÖ, die benötigten Fördermittel strich. Auch der niederösterreichische Ableger scheint aktuell, November 2019, nicht mehr zu existieren. Bei meiner Recherche konnte ich leider keine entsprechenden Bekanntmachungen oder Pressemitteilungen von den jeweiligen Landesregierungen finden.

Externes Angebot Love Talks

Ein Versuch, das Thema Sexualerziehung besser in Schulen zu verankern, war das Projekt *Love Talks*. Dieses Projekt wurde vom Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) Anfang der 1990er-Jahre ins Leben gerufen. Die ersten Pilot-Projekte inkl. Evaluierung fanden an je einer AHS, BHS und Hauptschule in Wien und Niederösterreich im Schuljahr 1991/92 statt. Daraufhin wurde ein Lehrgang konzipiert um die im Projekt benötigten Moderator*innen auszubilden, und anschließend die Umsetzung des Projektes in ganz Österreich vorangetrieben. 2001 war Love Talks schließlich auch in den Nachbarstaaten Deutschland, Italien und Tschechien etabliert worden und in Österreich zu einem Konzept für die Arbeit in Kindergärten und Volksschulen, ebenso wie im Sonderschulbereich, ausgeweitet worden. (Talebizadeh, 2001, S. 37-39) Die damalige Leiterin des ÖIF, Brigitte Cizek, charakterisierte Love Talks in einem Artikel der Wiener Zeitung (Suchan, 6. April 2005) als „Konsensmodell“, bei dem Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen gleichermaßen

Themen und Fragen einbringen könnten, „mit der Chance, das gegenseitige Verständnis zu fördern“.

Im Rahmen von Love Talks kamen an Schulen jeweils Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen zusammen, um gemeinschaftlich, im Rahmen eines Arbeitskreises, der von einer durch das ÖIF sexualpädagogisch ausgebildeten Person geleitet wurde, ein Konzept für die Umsetzung von Sexualerziehung an ihrer Schule zu erarbeiten. Schüler*innen durften erst ab 15 Jahren am Arbeitskreis teilnehmen, jedoch konnten jüngere Schüler*innen anonym Fragen aufschreiben, die der*die Moderator*in dann ins Gespräch einbrachte (Suchan, 6. April 2005). Die in den verschiedenen Arbeitskreisen entstandenen Projekte sind teilweise auch heute noch online einsehbar, so etwa vom Wiener Gymnasium Draschestraße, wo eigens eine Website für ihr mehrtägiges Projekt gestaltet wurde (Gym. Gymnasium Draschestraße, 2006). Inhaltlich verstand sich das Projekt Love Talks vor allem als „ein präventives Modell zur Sexualerziehung“, wie es schon im Titel des hierzu vom ÖIF publizierten Werks von Cizek und Kapella (2001) heißt. So sollte einerseits ein Bewusstsein für das Thema Sexualität geschaffen werden, in einem weiteren Schritt auf mögliche Gefahren und Risiken, wie etwa sexualisierte Gewalt, hingewiesen werden (Talebizadeh, 2001, S. 37).

Damit kann Love Talks als Beispiel für den Prävention- und Gefahrendiskurs seiner Zeit eingeordnet werden. Wie mir Olaf Kapella (Email-Korrespondenz vom Nov. 2019 liegt mir vor) mitteilte, wurde das Projekt Love Talks um die Mitte der 2000er-Jahre eingestellt. Der Grund für den Abbruch des Projektes war, dass die Förderungen des Bildungs- und Familienministeriums gekürzt wurden und das Projekt den Schulen dadurch nicht mehr kostengünstig bzw. kostenlos angeboten werden konnte. Kapella selbst vermutet darüber hinaus, dass die Beendigung des Projektes nahe lag, da die zu fördernden Maßnahmen über die Jahre mehr wurden, der Fördertopf aber nicht entsprechend mitwuchs. Er nimmt nicht an, dass eine dezidierte politische Entscheidung gegen Love Talks getroffen worden war, sondern das Projekt einfach einer Verknappung der Fördermittel zum Opfer fiel.

Broschüre Love, Sex und so

Im Jahr 2002 publizierte das Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG) die Broschüre *Love, Sex und so*, in Zusammenarbeit mit u.A. Brigitte Cizek und Olaf Kapella, die auch maßgeblich an Love Talks beteiligt gewesen waren. Gemäß der entsprechenden Pressemeldung wurde die Broschüre erarbeitet, „[u]m dem

großen Informationsbedarf junger Menschen Rechnung zu tragen“. Darin fänden die Jugendlichen „nicht nur Wissenswertes über biologische Facts und Verhütung, sondern auch Beiträge über Kennen lernen, Liebe, Liebeskummer und das Erste Mal sowie Hinweise auf kompetente Beratungsangebote“ (BMSG, 2002).

Die Broschüre bietet Jugendlichen in fünf Abschnitten biologisches Wissen über Pubertät und Geschlechtsorgane sowie deren Funktionen, Informationen zu Verhütungsmethoden, insb. Pille und Kondom, und sexuell übertragbare Krankheiten an. Ebenso werden Liebe, auch im Zusammenhang mit Homosexualität, und das Erste Mal besprochen. Darüber hinaus werden Schwangerschaft und Schwangerschaftsabbruch thematisiert und schließlich auf eine Vielfalt an Beratungsstellen in den Bundesländern hingewiesen. An der Art, wie sexuelle Vielfalt thematisiert wird, lässt sich erkennen, dass die Broschüre aus einer sex-positiven, inklusiven Perspektive heraus gestaltet ist:

„Viele Burschen verlieben sich in Mädchen, manche in Burschen. Viele Mädchen verlieben sich in Burschen, manche in Mädchen. Manche einmal in ein Mädchen und einmal in einen Burschen. Deine Sehnsucht, deine Gefühle und deine Lust gehören dir. So wie du sie empfindest – solange dein Partner oder deine Partnerin wie du empfinden und ihre Wünsche und Grenzen genauso respektiert werden wie deine“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2012, S. 33).

Broschüre Erster Sex und große Liebe

Aktuell ist die Broschüre zwar noch zum Download verfügbar, jedoch gibt es mittlerweile eine Nachfolgerin: *Erster Sex und große Liebe* heißt die Broschüre (Österreichische Jugendinfos, 2017), die 2016 vom Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ) herausgegeben und seit 2017 in einer zweiten, überarbeiteten Auflage verfügbar ist. Unter fachlicher Beratung von Stefan Timmermanns und Elisabeth Parzer wurde die Broschüre von den Österreichischen Jugendinfos erarbeitet. Auf der Jugendinfos-Website wird die Broschüre wie folgt beschrieben:

„Die aktuelle Broschüre „Erster Sex und große Liebe“ – im März 2017 in der zweiten, überarbeiteten Auflage erschienen – macht Lust aufs Denken und Reden über Sex. Sie bietet Jugendlichen Antworten auf Fragen rund um Sex wie zum Beispiel: Was ist normal? Wie fühlt sich ein Orgasmus an? Ab wann darf ich Sex haben? Tut das erste Mal weh? Sachlich, leicht verständlich und mit dem klaren Bekenntnis zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Norm thematisiert die Broschüre körperliche Abläufe und berücksichtigt auch die Gefühlswelten junger Menschen. Fünf Kapitel „Liebe, Lust & Höhepunkte“, „Mein Körper“, „Sex & das Gesetz“, „Sex & Internet“ und „Verhütung & Schwangerschaft“ erklären wichtige Begriffe und enttarnen gängige Mythen. Auch in Sachen Sex-Praktiken, -Stellungen und -Spielarten nimmt sich die

Broschüre kein Blatt vor den Mund“ (Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos, 2019).

In dieser Beschreibung wird deutlich, dass die Autor*innen einen emanzipativen sexualpädagogischen Zugang gewählt haben. Wenig überraschend hatten Kirchenvertreter ihren Unmut über *Love, Sex und so* geäußert, so etwa der damalige Salzburger Weihbischof Andreas Laun, der die Broschüre folgendermaßen beurteilte:

„Im Kampf zwischen der Kultur der sexuellen Liebe (wie sie die Kirche vertritt) und der Diktatur der eigenen Lust um jeden Preis („68er“-Ideologie) ergreift die Broschüre Partei für die krasse Unmoral, deren fast einzige Grenze von der Hygiene und medizinischen Gefahren gezogen wird“ (Redaktion dieStandard / APA, 23. Aug 2002).

Dagegen konnte ich zur Nachfolgerin *Erster Sex und große Liebe* keine negativen Stimmen finden. Meine Annahme ist, dass sich die negativen Kommentare der konservativ-katholischen Gruppen auf den Grundsatzerlass Sexualpädagogik konzentrierten und die relativ zeitnah erschienene Broschüre entsprechend übergingen.

Broschüre Ganz schön intim

In der Zwischenzeit war jedoch im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) eine weitere Broschüre erschienen, die sich spezifisch an Lehrer*innen von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren richtete: *Ganz schön intim* (Verein Verein Selbstlaut, 2013). Der Verein bietet Hilfestellung in Bezug auf sexualisierte Gewalt gegenüber Kindern und arbeitet in der Prävention, ebenso wie der Begleitung im Verdachtsfall. Die Broschüre ist daher auch darauf ausgerichtet, im Sinne des zuvor bereits beschriebenen Gefahren- und Präventionsdiskurses Kinder darin zu stärken, ihre Grenzen zu kennen und aufzuzeigen. In den Worten der Autor*innen: „Die Beschäftigung mit den Inhalten und Methoden der Materialien kann Räume im Denken, Fühlen, Reden und Handeln öffnen, die sexuelle Angriffe erschweren oder Kindern helfen, sie zu stoppen und sich anzuvertrauen“ (Verein Verein Selbstlaut, 2013, S. 6). Besonders vor dem Hintergrund, dass die Materialsammlung für Lehrer*innen von jüngeren Schüler*innen gedacht ist, ist es wenig überraschend, dass ihre Publikation konservative Kritiker*innen auf den Plan rief. Dabei wurde mitunter behauptet, die Materialien würden Kinder „frühsexualisieren“ (Spaemann, 2013, S. 4f.) und übergangen, dass die Zielgruppe der Materialien nicht Kinder, sondern Lehrer*innen sind. Während ÖVP-Bildungssprecher Werner Amon eine „Diskreditierung der sogenannten ‚Kernfamilie‘“ (Redaktion Kleine

Zeitung, 27. Nov 2012) zu verorten meinte, beschwerte sich FPÖ-Bildungssprecher Walter Rosenkranz darüber, dass „‘lesbisch‘, ‚schwul‘, ‚hetero‘ und ‚trans‘ als vollkommen gleichwertig dargestellt [...]“ (Redaktion Kleine Zeitung, 27. Nov 2012) werden. Auch Gudrun Kugler, zuletzt Nationalratsabgeordnete der ÖVP, warf dem Verein Selbstlaut „Manipulation und Indoktrinierung“ vor, und kritisierte das BMUKK dafür, die Materialiensammlung in Auftrag gegeben zu haben (Freudenschuss & Winkler-Hermaden, 27. Nov 2012). Die kritischen Stellungnahmen wurden von Rothmüller & Scheibelhofer (2016, S. 14) als „Kampagne“ von „rechten, konservativen und kirchennahen Gruppen“ beschrieben. Trotz dieser Kritik wurde jedoch nur eine einzige Stelle der Materialiensammlung überarbeitet: jene, die das Thema Leihmutterschaft behandelte. Hier wurde der Umstand, dass diese in Österreich verboten ist, nicht erwähnt. Diese Information wurde hinzugefügt. Auffallend ist also, dass die Überarbeitung nicht die Werte-Orientierung der Materialien betraf, sondern einen fachlichen Fehler.

4.6.2. Richtungswechsel für externe Angebote

Im Schuljahr 2018/19 kam es schließlich zu einer Entwicklung, die der erfolgreichen Zeit schul-externer sexualerzieherischer Angebote vorerst ein Ende setzte. Der Verein *Teenstar*, der in Deutschland, der Schweiz und Südtirol bereits seit einigen Jahre aktiv war, und schließlich auch in Österreich Workshops an Schulen durchführte, war in den kritischen Blick österreichischer Medien geraten. Der *Homosexuellen Initiative Salzburg* waren von einer ehemaligen Teilnehmerin eines *Teenstar*-Kurses zur Ausbildung zukünftiger Workshop-Leiter*innen Schulungsunterlagen zugespielt worden. Diese Materialien wurden in weiterer Folge dem *Falter* zugespielt. Die Zeitung publizierte im November 2018 in ihrem Artikel „Die Teenstar-Leaks“ einige der Materialien und kritisierte die pädagogisch sehr fragwürdigen Inhalte:

„Da wird Homosexualität etwa als ‚Schicksal‘ dargestellt, das Hilfe von ‚gutem Fachpersonal‘ brauche. Statt Teenagern sichere und einfache Verhütungsmethoden wie Kondom und Pille nahelegen, wird Mädchen, die schon die Regel haben, die natürliche ‚Empfängnisregelung‘ eingebläut, sie lernen, Menstruationstabellen zu führen und ihren Cervixschleim zu analysieren. Sex, oder, wie es in den Unterlagen meistens heißt, die ‚geschlechtliche Vereinigung‘, gehört natürlich in die Ehe, Masturbation ist Ausdruck von Ichbezogenheit und schädlich für einen vollen sogenannten ‚Liebestank‘. Damit ist die Fähigkeit zu lieben gemeint. Vielfältige Familienformen, Patchwork, Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Partnerschaften sind für Teenstar kein Thema, dafür wird die Verschiedenheit von Frau und Mann gepredigt. Mit Uraltrollenklischees vom Mann als handelndem, denkendem Teil und der Frau als sorgendem, emotionalem Part“ (Tóth, 20. Nov 2018).

Bei *Teenstar* handelt es sich um einen international gut vernetzten Sexualpädagogik-Verein, der vom katholisch-konservativen Institut für Ehe und Familie, ebenso wie von der Bischofskonferenz finanziert wird (Dziedzic, 4. Apr 2019). In der Aufarbeitung des Falter meldeten sich jedoch sogar „Experten der Erzdiözese Wien“ über das *Teenstar*-Programm äußerst kritisch zu Wort:

„Die Ausbildungsunterlagen lesen sich streckenweise eher als Inhalte eines Ehevorbereitungsseminars denn als Thema über Sexualität für Jugendliche und sind auch von daher hinterfragenswert‘ [...] Dass Teenstar die christliche Sexualmoral umsetze, sei anhand der internen Unterlagen eindeutig, würde aber nicht transparent kommuniziert. Deshalb sollte ‚eine solche Ausrichtung in der Bewerbung der Kurse explizit erwähnt und offengelegt werden“ (Tóth, 1. Apr 2019).

Im März 2019 hatte Bildungsminister Heinz Faßmann (ÖVP) noch in einem Rundschreiben (2019) für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik festgelegt, dass ebendiese Organisationen in jedem Fall einige Kriterien erfüllen müssen, um in Schulen Workshops etc. abhalten zu dürfen, darunter Grundlegendes wie die inhaltliche und didaktische Übereinstimmung mit dem Grundsatzterlass Sexualpädagogik aus 2015, ebenso wie dem Lehrplan, sowie die „Orientierung am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie Vielfalt der Lebensformen und Ausrichtung an den internationalen Menschenrechten“ (Faßmann, 2019, S. 3f.). Anfang April empfahl Faßmann den Schulen dann jedoch, mit *Teenstar* nicht weiter zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus werde man ab dem Schuljahr 2020/21 durch einen Akkreditierungsrat jede der über 100 Organisationen, die an Österreichs Schulen aktuell sexualpädagogisch tätig seien, vor der Zulassung zu weiteren einschlägigen Aktivitäten prüfen (Gaigg, 1. Apr 2019). Anfang Juli passierte schließlich eine Initiative der ÖVP und FPÖ, nach der externe Organisationen die sexualpädagogische Arbeit an Schulen gänzlich verboten werden soll, den Nationalrat. So kam es statt zu einem Ausbau und der finanziellen Förderung von professionellen sexualerzieherischen Angeboten für Schulen zu einem vorerst jähren Ende in diesem Bereich (Kostenwein & Weidinger, 2020, S. 251). Während ÖVP und FPÖ die Chancen auf Sexualerziehung im Sinne des Grundsatzterlasses Sexualpädagogik exklusiv bei Umsetzung durch Lehrer*innen sehen, sprachen sich SPÖ und NEOS für ein Akkreditierungsverfahren für externe Organisationen aus (Pressedienst der Parlamentsdirektion, 2019). Schließlich wurde Olaf Kapella vom Österreichischen Institut für Familienforschung mit der Aufgabe betraut, Standards für die Qualitätssicherung schulexterner sexualerzieherischer Angebote zu entwickeln.

Während Valtl Ende der 1990er-Jahre noch attestierte, dass die drei Richtungen der Sexualpädagogik (repressiv, liberal und emanzipatorisch) sich im Wesentlichen integriert hätten und zumindest methodisch nunmehr auf den gleichen Prinzipien beruhend umgesetzt würden (Valtl, 1998, S. 23), ist aus gegenwärtiger Sicht anzuerkennen, dass die schulische Sexualerziehung zumindest in den letzten Jahren offenbar doch sehr divers war und auch konservativ-repressiv arbeitende Pädagog*innen an Schulen sexualerzieherisch tätig waren. Mit dem Durchgehen des Antrags von ÖVP und FPÖ ist schul-externen Angeboten nun aber vorerst die Handlungsfähigkeit entzogen und die Anforderung an Lehrer*innen, das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik umzusetzen, dadurch umso drängender geworden.

4.7. Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik von 2015/2018

4.7.1. Entstehung und Inhalt des Erlasses

2015 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) ein neuer Grundsatzterlass herausgegeben. Dieser wurde 2018 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) inhaltlich unverändert neu aufgelegt. Die Angaben zu Seitenzahlen beziehen sich in meiner gesamten Arbeit auf die neueste Auflage von 2018 (BMBWF, 2018, siehe Appendix).

Das Dokument, nunmehr *Grundsatzterlass Sexualpädagogik* statt *Sexualerziehung* genannt, ist, im Gegensatz zu jenem aus 1990, keine einfache Überarbeitung des ersten Erlasses aus 1970 mehr, sondern eine völlig neu erarbeitete Sammlung an Vorgaben, Richtlinien und Hinweisen zur Umsetzung von Sexualpädagogik als Unterrichtsprinzip in Österreichs Schulen.

Der Erlass gliedert sich in fünf Teile:

- A. Hintergrund und Zielsetzung
- B. Internationale Standards in der Sexualpädagogik
- C. Allgemeine Grundsätze zur Umsetzung der Sexualpädagogik
- D. Rechtliche Grundlagen der schulischen Sexualpädagogik
- E. Umsetzung des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik

In Teil A wird verdeutlicht, dass „Sexualität als ein positives, dem Menschen innewohnendes Potential verstanden“ wird, die „[s]exuelle Entwicklung [...] Teil der gesamten

Persönlichkeitsentwicklung des Menschen“ ist und „auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene“ stattfindet (BMBWF, 2018, S. 3). Auch wird den Eltern, nebst der jeweiligen Bildungseinrichtung, eine „zentrale Rolle“ (BMBWF, 2018, S. 3) zugesprochen. Das ist vor allem im Kontext der Kritik, die von konservativer Seite geäußert wurde, relevant. Diese Kritik bezieht sich nämlich häufig darauf, dass die Eltern vermeintlich aus der Sexualerziehung ihrer Kinder ausgeschlossen werden sollen, was als problematisch aufgefasst wird. So findet man zum Beispiel auf der katholisch-konservativen Website www.sexualerziehung.at folgende Kritik am Erlass: „Der Entwurf [sic] lässt außer Acht, dass die Eltern nicht nur rudimentär zu informieren sind, sondern die zentrale Erziehungsverantwortung tragen, insbesondere im hochsensiblen Bereich der Sexualerziehung“ (Initiative wertvolle Sexualerziehung, 2019a). Diese Einschätzung widerspricht direkt der Formulierung aus dem Erlass.

In Teil B wird ein völlig neues Thema angesprochen, nämlich die Ausrichtung der Sexualerziehung in Österreich an internationalen Standards und Vorgaben. Diese Standards, an denen sich der Erlass orientiert, wurden u.A. von der Weltgesundheitsorganisation für Europa (WHO) in Kooperation mit der deutschen BzgA, aber auch von der International Planned Parenthood Federation (IPPF) und den Vereinten Nationen erarbeitet. In diesem Abschnitt wird verdeutlicht, dass schulische Sexualerziehung einerseits aus dem Erlernen von wissenschaftlich fundiertem Faktenwissen, andererseits aus der „Ausbildung von Werten, um eine selbstbestimmte Sexualität in Verantwortung für sich und andere zu leben“ (BMBWF, 2018, S. 4) besteht. Diese Werte, wie das „Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten)“ (BMBWF, 2018, S. 4), sind offenbar nicht jene Werte, die Konservative gerne im Erlass verankert sähen. Dies wird in Kritiken wie etwa jener der konservativen Journalistin Gudula Walterskirchen deutlich, die in einem Artikel in der Tageszeitung *Die Presse* behauptet, der Erlass ließe darauf schließen, dass „[d]ie Schule keine Werte vermitteln oder vorgeben [solle]“ (Walterskirchen, 19. Apr 2015). Offen bleibt, welche Werte genau Walterskirchen und andere Kritiker*innen vermissen.

Teil C befasst sich näher damit, wie schulische Sexualerziehung grundsätzlich auszusehen hat. Dabei wird betont, dass Lehrer*innen mit einer positiven, aufgeschlossenen Haltung und „gewaltfreie[r] Kommunikation“, sowie „eine[m] konstruktivistischen Blickwinkel“ (BMBWF, 2018, S. 6) an die Schüler*innen herantreten sollen. Die Entwicklung

von Kompetenzen im Bereich der Sexualität setzt voraus, dass über ein biologisches Wissen hinaus Sexualität mit einem „ganzheitlichen Anspruch“ (BMBWF, 2018, S. 6) unterrichtet wird. Die Sexualerziehung soll gemäß des Erlasses Schüler*innen darin fördern, „eigene Wertvorstellungen zu entwickeln, wie auch zu erweitern und Respekt vor anderen Werten und Sichtweisen zeigen zu können“ (BMBWF, 2018, S. 7). Ebenso sollen sie für einen kritischen Umgang mit Informationen aus diversen Medien, besonders aus dem Internet, sensibilisiert werden. Biologische und medizinische Fakten sind durch „eine möglichst konkrete Einbettung in den Lebenskontext und das Vermeiden angstmachender und einengender Aussagen“ zu vermitteln und als ein wichtiges Werkzeug zum „Erkennen von Mythen“ zu verstehen (BMBWF, 2018, S. 7). Schließlich wird darauf hingewiesen, dass ein wertschätzender, selbstsicherer Bezug zum eigenen Körper im Sinne des Erlangens einer „Körperkompetenz“ (BMBWF, 2018, S. 8) durch das Ermöglichen von körperlicher Aktivität während des Schultages zu fördern ist.

Teil D steckt den organisatorischen Rahmen ab, in dem schulische Sexualerziehung geschehen soll. Dabei wird unter anderem auf die Lehrpläne verwiesen. Für AHS gilt, dass im Fach Biologie und Umweltkunde die Beschäftigung mit sexualerzieherischen Themen bereits fest verankert ist. Darüber hinaus wird im Erlass jedoch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei ausdrücklich um ein Unterrichtsprinzip handelt, das fächerübergreifend, sowie in Abstimmung mit anderen Unterrichtsprinzipien, umgesetzt werden muss (BMBWF, 2018, S. 8f.). Der Schule steht es in diesem Zusammenhang auch frei, durch „[s]chulautonome Lehrplanbestimmungen“ Schwerpunkte zu setzen sowie für eine Vielfalt der „Lern- und Arbeitsformen sowie der Lernorganisation“ zu sorgen (BMBWF, 2018, S. 8). Ziel des Unterrichtsprinzips ist, dass Schüler*innen Kompetenzen erwerben, die ihnen wiederum die „Vernetzung von Wissen und Können“ (BMBWF, 2018, S. 9) ermöglichen, anstelle der simplen Wiedergabe von Fakten. Dazu gehört unter anderem, dass Schüler*innen Informationen über Sexualität besitzen, aber auch wissen, wo sie sich weitere gesicherte Informationen beschaffen können. Außerdem sollen Schüler*innen sich ihrer eigenen Werte bewusstwerden, diese kritisch reflektieren und auch den Werten Anderer mit Respekt begegnen. Schließlich sollen Schüler*innen durch schulische Sexualerziehung das nötige Werkzeug vermittelt bekommen, um sich selbst und ihren Mitmenschen gegenüber im Kontext von Sexualität rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst zu handeln (BMBWF, 2018, S. 9).

Teil E befasst sich mit Hinweisen und Vorgaben zur konkreten Umsetzung des Unterrichtsprinzips. Dabei wird betont, dass das Alltagsleben der Schüler*innen als Ausgangspunkt für jegliche Form der Sexualerziehung zu dienen hat. Das bedeutet auch, dass besonders die Eltern in die Sexualerziehung miteinzubeziehen sind, beispielsweise durch Elternabende. Auch spielen das Umfeld der Schüler*innen und die Medien, mit denen sie sich auseinandersetzen eine große Rolle in ihrer sexuellen Sozialisation. Deshalb muss man sich im Rahmen der schulischen Sexualerziehung damit beschäftigen und Raum schaffen, um diese Faktoren zu reflektieren. Neben den Eltern als wichtige Verantwortliche im Prozess des Erwachsenwerdens ihrer Kinder und deren Erziehung ist auch anderes Fachpersonal bei Bedarf in den Unterricht einzubinden, zum Beispiel Schulärzt*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, aber auch externe Vereine (BMBWF, 2018, S. 10). Lehrer*innen werden erneut darauf hingewiesen, Materialien zu teilen und den Unterricht gemeinsam zu planen und umzusetzen. Die Schulleitung wird darauf hingewiesen, dass sie die Umsetzung sexualerzieherischer Maßnahmen an ihrer jeweiligen Schule durch „offensive Unterstützung“ (BMBWF, 2018, S. 11) ermöglichen soll. In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten:

„Zentral für diesen Bereich ist die Entwicklung einer pädagogischen Haltung der gesamten Schule, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzende Äußerung oder Handlung wendet. Hierbei kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu“ (BMBWF, 2018, S. 12).

Auch wird darauf hingewiesen, dass Sexualerziehung auch dort stattfinden kann und soll, wo sie nicht explizit so genannt wird. Es gibt in jedem Fach die Möglichkeit, an das Thema Sexualität mit seinen vielen Facetten anzuknüpfen. Etwas fragwürdig erscheint lediglich der vorletzte Absatz, in dem darauf hingewiesen wird, dass „an allen lehrer- und lehrerinnenbildenden Hochschulen einschlägige Lehrveranstaltungen für Lehrkräfte angeboten [werden]“ (BMBWF, 2018, S. 12), wenn man bedenkt, für wie es tatsächlich um die Verfügbarkeit an einschlägigen Fortbildungsangeboten bestellt ist. Hier scheinen sich politischer Idealismus und Realität (noch) nicht zu decken.

Es bleibt zu hoffen, dass durch die Neuauflage des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik das Interesse an Fortbildung seitens der Lehrer*innen steigt und der erhöhte Bedarf à la longue zu einem größeren Angebot führt.

4.7.2. Eine zusammenfassende Einordnung des Erlasses

Gesamt gesehen kann über den Erlass aus 2015/2018 gesagt werden, dass der Begriff der Sexualität hier viel weiter gefasst ist, als er es in den beiden Erlassen zuvor war. Es werden über biologische und medizinische Themen hinaus auch das Thema Körper- und Selbstbewusstsein diskutiert. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Schüler*innen in der Lage sein müssen, ihnen präsentierte Fakten (zum Beispiel von vermeintlichen Expert*innen on- und offline) richtig einordnen und hinterfragen zu können.

Der neue Erlass hebt sich auch dadurch von den alten Versionen ab, dass er nicht das zu erwerbende Faktenwissen in den Vordergrund rückt, sondern sich stattdessen auf jene Kompetenzen konzentriert, die dieses Wissen für die Schüler*innen im Alltag erst operationalisierbar machen. Mit dieser Kompetenzorientierung wird der Erlass in gängigen didaktischen Standards verankert, wie sie auch beispielsweise am Institut für Geschichte der Universität Wien und am Lehramts-Student*innen vermittelt wurden.

Neu ist auch, dass sich die Beschreibung verschiedene Lebens- und Liebesformen weg von der Dichotomie Hetero-/Homosexualität bewegt hat, hin zu einem offeneren Verständnis. Dies wird zum Beispiel besonders deutlich im Anti-Diskriminierungs-Appell an die Schulleitung, indem nicht nur Homosexuelle sondern auch Trans-Personen genannt werden.

Aus meiner Sicht eine weitere wichtige Veränderung stellt der Hinweis auf die Pluralität von Werten und die Notwendigkeit gegenseitigen Respekts dar. Im Erlass selbst werden die ihm zugrunde liegenden Werte mitunter sehr deutlich kommuniziert. Zum Beispiel die Wahrung des „Recht[s] jedes Menschen, frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt [...] zu entscheiden, ob und wann er / sie Kinder haben will“ (BMBWF, 2018, S. 4). Das kann im Rahmen der österreichischen Gesetzgebung als eine Befürwortung der Fristenregelung betrachtet werden. Trotz dieser recht klaren Positionierung, in der die eigene Werthaltung der Autor*innen durchscheint, wird die Vielfalt der Werte als etwas Positives anerkannt und befürwortet. Das zeugt von einem zeitgenössischen bildungswissenschaftlichen Verständnis von Pluralität: unterschiedliche Perspektiven sind ein Gewinn für das Lernen Aller, und nicht ein Problem, das es dadurch zu lösen gilt, alle Schüler*innen zu einer bestimmten Wertvorstellung hin zu erziehen. Dass im wissenschaftlich orientierten Wertekanon des Erlasses, ihm widersprechende religiös-konservative Moralvorstellungen keinen Platz finden, hätte aus meiner Sicht jedoch klarer kommuniziert werden müssen.

In seiner Gesamtheit ist der Grundsatzterlass Sexualpädagogik am ehesten einem emanzipatorischen Verständnis von Sexualerziehung zuzuordnen. Hier wird Sexualität als natürlicher Teil des Lebens betrachtet, jedoch ohne im Biologischen verhaftet zu bleiben. Vielmehr wird der sozialen Komponente Raum gegeben, ebenso wie der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen. Der Erlass orientiert sich somit an der gegenwärtigen sexualpädagogischen Forschung und wird dem selbst auferlegten Anspruch der Wissenschaftlichkeit als Gütekriterium gerecht. Wenig überraschend förderte meine Recherche demnach auch keine Kritik durch Sexualpädagog*innen oder andere fachlich qualifizierte Personen zu Tage, sondern nur solche von Vereinigungen des katholisch-konservativen Spektrums. Darunter findet sich etwa die oben bereits genannte Journalistin Gudula Walterskirchen, für die der „Erlass [...] an Kindesmissbrauch grenzt“ (Walterskirchen, 19. Apr 2015).

Eine andere Kritikerin progressiver Sexualerziehung ist ÖVP-Nationalratsabgeordnete und Sprecherin für Menschenrechte sowie Theologin und Juristin Gudrun Kugler, die sich auf ihrem Blog zur „Gendertheorie“ mit den Worten „Die Gendertheorie ist keine Wissenschaft, sondern eine Weltanschauung, die derzeit recht fundamentalistisch und totalitär auftritt. Die Gendertheorie widerspricht der persönlichen Erfahrung des Menschen“ (Kugler, 10. Feb 2016) äußert. Aus meiner Perspektive besonders fragwürdig ist auch die oben bereits genannte *Initiative wertvolle Sexualerziehung*, die sich erfolgreich die Domain www.sexualerziehung.at sichern konnte und ihrem Web-Auftritt damit Legitimität verleiht.

Durch meine Recherche konnte ich feststellen, dass Kritik am Erlass ebenso wie Kritik an anderen Projekten und Materialien primär von einer konservativ-katholischen Personen kommt, die sich zwar naturgemäß teilweise in den Reihen der ÖVP und FPÖ wiederfinden, jedoch nicht mit den Parteien gleichgesetzt werden sollte. Vielmehr handelt es sich um private Initiativen und kirchennahe Vereine, die Versuchen, mit ihrer Kritik den Diskurs um Sexualpädagogik in eine unwissenschaftliche Richtung zu drängen. In ihrer Auseinandersetzung mit den Kritiker*innen der Erlasses stellten Rothmüller & Scheibelhofer fest, dass sich die Kritik vor allem durch das „dekontextualisierte und verkürzte Herausgreifen einzelner sexualpädagogischer Fragmente“ (Rothmüller & Scheibelhofer, 2016, S. 14) auszeichnet, wie auch in den von mir zitierten Passagen ersichtlich wird.

Die Autor*innen argumentieren außerdem, dass die „Kritik an moderner Sexualpädagogik oft verbunden wird mit einer Kritik an anderen emanzipatorischen Projekten wie der Geschlechtergleichstellung oder der Anerkennung nicht-heterosexueller Lebensweisen“ (2016, S. 15). Diesen Zusammenhang konnte ihr auch in diesem Kapitel zeigen.

5. Quellen und Methodik

5.1. Schulbücher und ihre Relevanz für den Unterricht

Vor der Analyse von Schulbüchern erscheint es sinnvoll, ihre Relevanz für den Unterricht näher zu betrachten. In den 1970er Jahren schrieb Stein (1977, S. 8) über das Schulbuch, dass es zu seiner Zeit „das in schulischer Unterrichts- und Erziehungspraxis dominante didaktische Medium“ war und bis in die jüngste Vergangenheit wurde ihm dieser Status auch weiterhin zuerkannt, beispielsweise bei Hiller (2012, S. 146):

„Als hegemoniales und staatlich legitimes Lernmittel im Unterricht stellt es ein ‚Leitmedium‘ für die Schulbildung dar. In dieser Betrachtung wird es durch die Bildungspolitik kulturell gegenüber anderen Medien aufgewertet und gilt als das wichtigste Lernmittel.“

Im gleichen Jahr attestierte Von Borries (2012, S. 64), dass beispielsweise das Geschichte-Schulbuch definitiv noch lange nicht von *Neuen Medien* in seiner Relevanz abgelöst werden würde – dafür seien diese noch nicht ausgereift genug.

Doch was bedingt die Sonderstellung des Schulbuchs, beziehungsweise warum spielt es eine so wichtige Rolle im Unterricht? Die Antwort auf diese Frage liegt vor allem in seiner Funktion, für Lehrer*innen ein Hilfsmittel im alltäglichen Gebrauch zu sein. So liefert das Schulbuch etwa Inhalte zum Bearbeiten im Unterricht, die von staatlicher Seite durch das Approbationsverfahren als das Basiswissen für alle Bürger*innen mit entsprechendem formalem Bildungsgrad festgelegt wurden. Es ist in Hillers (2012, 343) Worten ein Werk, das „die heterogenen, individuellen Lernpfade der Schüler wieder angleichen und ein für alle verbindliches Wissens-Minimum repräsentieren“ soll. Bauer (1995, S. 232) beschreibt darüber hinaus eine gewisse „Verlässlichkeit [sic]“, die approbierte Schulbücher für Lehrer*innen bieten, wenn es darum geht, Inhalte und Arbeitsweisen für die Unterrichtsplanung auszuwählen, da jene in Schulbüchern wissenschaftlich und didaktisch von höherer Stelle abgesegnet worden sind. Im Vergleich erfordert das Arbeiten mit anderen Materialien insofern mehr Aufwand seitens der Lehrer*innen, als dass bei diesen die Evaluierung der Angemessenheit von den Lehrer*innen selbst durchgeführt werden muss.

Auf einer praktischen Ebene sind Schulbücher besonders bedeutsam für Lehrer*innen, weil sie bereits vorstrukturiert sind und damit sowohl die Jahres- als auch Stundenplanung maßgeblich vereinfachen. Während ältere Schulbücher häufig eher Textsammlungen zu verschiedenen Themen waren, beinhalten Kapitel heute üblicherweise Arbeitsaufgaben und

andere didaktische Elemente, wie etwa Vorschläge für weiterführende Projektarbeiten. Das Schulbuch als Materialiensammlung bietet Lehrer*innen heute völlig durchgeplante Unterrichtseinheiten, die theoretische ohne Ergänzungen durch andere Medien direkt umgesetzt werden können.

Abgesehen davon, dass dies natürlich die tägliche Arbeit erleichtert, sind Schulbücher allerdings auch das einzige (Unterrichts-)Medium, das den kompletten Lehrplan eines Schuljahres in einem Werk vereint und so konzipiert ist, dass es das volle Unterrichtsjahr lang begleitend verwendet werden kann. Durch seine Gliederung hat es also das Potenzial, die Gestaltung und Sequenzierung des Unterrichts in der einzelnen Stunde, aber auch über das gesamte Schuljahr hinweg, zu beeinflussen (Hiller, 2012, S. 168). Manche Autor*innen gehen sogar so weit, das Schulbuch als mögliches Korrektiv oder Ausgleich für schlecht geplanten Unterricht zu sehen: „Ein didaktisch gut gestaltetes Schulbuch kann andere instruktionale Defizite (z.B. einen schlecht strukturierten Unterricht) zumindest teilweise kompensieren“ (Aistleitner, 2012, S. 102). Auch wenn das Schulbuch alleine eine schlechte Stundenplanung nicht zu einer guten machen kann, so ist doch zu beachten, dass besonders in Zeiten des didaktischen Umbruchs, wie etwa die Hinwendung zu kompetenzorientiertem Unterricht einer ist, solche Schulbücher, die gemäß dem neuen Paradigma gestaltet sind, für Lehrer*innen, die sich mit den neuen Anforderungen an sie noch nicht gut zurechtfinden, eine wertvolle Unterstützung bieten (Aistleitner, 2012, S. 102).

Auch ist zu beachten, dass das Schulbuch jenes Medium ist, das jede*r Schüler*in besitzt. So können im Idealfall, wenn niemand sein Buch zuhause lässt, alle Schüler*innen ausgehend von derselben Materialsammlung dem gemeinsamen Lernen im Unterricht nachgehen. Damit bildet das Schulbuch insgesamt eine solide Basis für die Unterrichtsgestaltung (Bauer, 1995, S. 232).

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir ein lohnendes Unterfangen, sowohl historische als auch aktuelle Schulbücher im Zuge meiner Analyse in den Blick zu nehmen.

5.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

In meiner Arbeit stütze ich mich methodisch auf die von Philipp Mayring entwickelte Qualitative Inhaltsanalyse. Wie der Autor selbst betont (Mayring, 2015, S. 51), ist diese Methode stets dem Untersuchungsgegenstand und der Fragestellung anzupassen, weshalb ich in diesem Abschnitt auf meine Vorgehensweise näher eingehe. In einem ersten Schritt

beschreibe ich gemäß der Vorgaben von Mayring (2015, S. 54-57) meinen Quellenkorpus, der zur Analyse herangezogen wird.

5.2.1. Festlegung des Materials

Der Korpus besteht aus insgesamt 25 Schulbüchern, die aus verschiedenen Zeiträumen und Fächern stammen. Die vier Fächer sind Biologie, Katholische Religion, Englisch und Geschichte, wobei je sechs Bücher pro Fach untersucht werden. Die Ausnahme bildet hier Englisch, da ich bei einem der Englisch-Bücher aus 1970 (*The English Speaking World*) festgestellt habe, dass das Werk aus zwei Teilen besteht, die inhaltlich so sehr verschränkt sind, dass die Analyse von nur einem der Teile einer Auslassung gleichkommen würde. Die ersten beiden Fächer sind aufgrund des Themas naheliegend, die anderen beiden dahingehend interessant, dass Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip auch in dafür auf den ersten Blick untypischen Fächern umgesetzt werden soll. Die Zeiträume sind erstens zwischen 1970 und 1990, zweitens zwischen 1991 und 2014 und drittens zwischen 2015 und heute, sodass jeweils eine Version des Grundsatzerlasses Gültigkeit besaß bzw. besitzt. Daraus ergibt sich, dass zwei Schulbücher pro Fach und Zeitraum untersucht werden. Diese Analyse ist somit nicht repräsentativ und die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar. Die Auswahl der konkreten Schulbücher orientiert sich einerseits an ihrer Auflagenstärke, wobei diese Information von dem Mitarbeiter des Bildungsministeriums, mit dem ich in Kontakt war, nicht vollständig zu beschaffen war. Soweit möglich, ist es mir wichtig, jene Schulbücher in die Analyse miteinzubeziehen, die tatsächlich häufig verwendet wurden bzw. werden. Darüber hinaus spielt auch die Verfügbarkeit der Schulbücher, insbesondere historischer Werke, eine erhebliche Rolle – nicht alle älteren, heute nicht mehr im Gebrauch befindlichen Schulbücher sind über Bibliotheken tatsächlich zugänglich. Die Liste der Schulbücher, die ich hier untersuche, befindet sich im Quellenverzeichnis.

5.2.2. Analyse der Entstehungssituation

Die konkrete Entstehungssituation eines jeden einzelnen Schulbuchs ist leider nicht nachzuvollziehen. Da die Bücher mit Ausnahme der Religionsbücher im Rahmen der Schulbuchaktion zu bestellen waren bzw. sind, steht jedoch fest, dass sie von der Schulbuchkommission akkreditiert wurden und somit den jeweils vom Bildungsministerium gesetzten Standards entsprachen bzw. entsprechen.

5.2.3. Formale Charakteristika des Materials

Die untersuchten Schulbücher unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs ebenso wie im Aufbau. Die Gestaltung spiegelt dabei jeweils das zeitgenössische didaktische Verständnis, wie ein Schulbuch aufzubauen sei, wider. Die Analyseabschnitte können entweder in Form eines Fließtextes, eines Arbeitsauftrages / einer Fragestellung an die Schüler*innen, oder eines Bildes (informativ oder illustrierend) vorkommen.

5.2.4. Kategorienbildung

Da ich in dieser Analyse herausfinden möchte, inwiefern die Inhalte der Erlässe in den Schulbüchern abgebildet wurden bzw. werden, erscheint mir der Zugang über eine Mischung aus zusammenfassender und strukturierender Inhaltsanalyse am passendsten. Diese Mischung ist insofern nützlich, als dass in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse häufig induktiv Kategorien gebildet werden, in der strukturierenden im Gegensatz dazu eher deduktiv (Mayring, 2015, S. 67f.). Es erscheint mir unerlässlich, beide Formen der Kategorienbildung zuzulassen, denn es ist durchaus naheliegend, dass in den Schulbüchern sexualerzieherische Ansätze sichtbar werden, die nicht in den Grundsaterlässen oder bildungswissenschaftlichen Werken antizipiert wurden, beziehungsweise Kategorien aus den Erlässen ausdifferenziert oder zusammengefasst werden müssen. Außerdem möchte ich meine Ergebnisse zwar strukturiert mit den Erlässen abgleichen, allerdings auch zusammenfassende Aussagen über das Material treffen können.

Auf Basis der Grundsaterlässe und der in den vorhergehenden Kapiteln besprochenen Themen erstelle ich einen Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen bzw. Kodierregeln, wo es kein Ankerbeispiel gibt. Dieser Leitfaden ist im Appendix zu finden. In den Erlässen gibt es teilweise Vorgaben speziell für Schulstufen oder -formen, die nicht Teil meiner Arbeit sind (z.B. die Volksschule oder Berufsschule). Diese Abschnitte klammere ich entsprechend auch bei der Kategorienerstellung aus. Die einzelnen Kategorien fasse ich dabei zu neun thematisch strukturierten Kategorie-Clustern zusammen, um bei der Vielzahl an Kategorien einen guten inhaltlichen Überblick zu bewahren.

5.2.5. Definition der Analyseeinheiten

Die Kодиereinheit, also der kleinstmögliche Auswertungsabschnitt, ist ein Bild oder ein Wort. Die Kontexteinheit, also der größtmögliche Auswertungsabschnitt, ist eine Collage aus mehreren Bildern oder ein Absatz. Die Auswertungseinheit, also die Reihenfolge der Analyse

der Textteile, ist nach den bereits oben genannten Zeitabschnitten chronologisch gegliedert (Mayring, 2015, S. 61-63).

5.2.6. Ablauf der Analyse

Nachdem der Kodierleitfaden in seiner ersten Version vorliegt, kodiere ich einen ersten Teil des Materials, um die Anwendbarkeit des Leitfadens zu überprüfen. Hierbei ist es mir wichtig, Material aus verschiedenen Fächern sowie Zeitabschnitten heranzuziehen, um den Kodierleitfaden passend ergänzen und abändern zu können. Nach diesem ersten, teilweisen Durchgang liegt der finale Kodierleitfaden vor, mit dem alles Material kodiert wird. Die Abschnitte durchlaufen einen Prozess des Zusammenfassens, um schließlich zu jedem Cluster und den individuellen Kategorien eine Aussage machen zu können. In der Präsentation meiner Ergebnisse lege ich Wert darauf, eine gute überblickshafte Darstellung der Cluster zu bieten, aber auch Beispiele zu inkludieren.

In den nächsten Kapiteln bespreche ich die Ergebnisse meiner Analyse. Die Ergebnisse werden in erster Linie nach den bereits bekannten Zeiträumen strukturiert: 1970 bis 1990, 1990 bis 2015 und ab 2015. Innerhalb jedes Zeitraums stelle ich die Ergebnisse geordnet nach Kategorie-Clustern dar und gleiche ab, inwiefern die Vorgaben der Erlässe in den Schulbüchern ihrer Zeit umgesetzt wurden.

6. Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums 1970 bis 1990

6.1. Cluster 1: Biologie & Körper

Themen aus dem Cluster Biologie & Körper werden in den Schulbüchern dieses Zeitraums vorwiegend in Biologie-Büchern behandelt, häufig auch in Religions-Büchern. Die Ausnahme zu dieser Regel bildet die Kategorie *Schwangerschaft*, wo es einen Abschnitt aus dem Englisch-Buch gibt. Es handelt sich dabei jedoch lediglich um das Wort „pregnant“, dessen Bedeutung mit „A woman expecting a baby is ...“ (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 26) beschrieben wird, um das Vokabel zu erklären.

Sowohl der *weibliche* als auch der *männliche Körper* werden sehr sachlich erklärt. Dabei wird der Fokus auf die Geschlechtsorgane gelegt, der restliche Körper spielt keine Rolle. Es wird deren Aussehen und Funktion beschrieben. Die *Pollution* wird beschrieben, wobei betont wird, dass es sich hierbei um einen ganz natürlichen Vorgang handelt. Auch das Thema *Zeugung & Befruchtung* wird nur in den Biologie-Büchern behandelt, in ebenso sachlichem Ton. Auch zum Thema *Embryo / Fötus* sind die Biologie-Bücher weitgehend sachlich. Seine Entwicklung im Verlauf der Schwangerschaft wird besprochen, ebenso wie die Möglichkeit einer Mehrlingsgeburt. Auffallend ist, dass in beiden Büchern in diesem Zusammenhang auch immer wieder schon von Mutter und Kind gesprochen wird, anstatt schlicht von einer schwangeren Frau und einem Embryo / Fötus. So liest man zum Beispiel:

„Die Mutter versorgt das Kind mit Sauerstoff und Nährstoffen und übernimmt vom Kind die Ausscheidungsstoffe. Die Mutter muß [sic] für das Kind atmen, essen und ausscheiden“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 126)!

Die *Geburt* wird ebenfalls ausschließlich in Biologie-Büchern behandelt, wobei größtenteils sachlich der Geburtsvorgang beschrieben wird. In einem der Bücher ist jedoch auch davon zu lesen, dass die Schmerzen für die Frau aufgrund der Mutterliebe recht leicht zu verarbeiten wären:

„Obwohl das Gebären eines Kindes eine große Anstrengung ist, so verbindet gerade das Erlebnis der Geburt die Mutter innig mit dem Kind, dem sie das Leben schenkt und wird zu einer Quelle der nie versiegenden Mutterliebe. Manchmal wird auch dem Vater gestattet, die Geburt mitzerleben; dies bedeutet für ihn meist eine starke seelische Erschütterung, die ihn noch fester an Mutter und Kind bindet“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 128).

In diesem Zitat erscheint es fast so, als wäre die Geburt für den Mann eine größere oder intensivere Herausforderung als für die Frau. Die *Schwangerschaft* wird, ebenso wie der weibliche Zyklus, sowohl in Biologie- als auch Religions-Büchern aufgegriffen. In ersteren wird der Ablauf einer Schwangerschaft sachlich erklärt und in einem der Bücher zum Abschluss noch der Hinweis gegeben, dass eine Schwangerschaft wohl überlegt sein solle, weil ein Kind eine große Verantwortung bedeute (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 94). In den Religionsbüchern liest man hingegen von zwei unabsichtlichen Teenager-Schwangerschaften. Beide Mädchen entscheiden sich dazu, die Schwangerschaft nicht abzubrechen, trotz komplizierter Lebensumstände. Es werden die jeweiligen Schwierigkeiten genannt und erklärt, wie die Mädchen damit umgehen können. Die Beratungssituation in einer der Geschichten wird mit Betonung auf Verständnis und Nächstenliebe beschrieben:

„Als sie sich neben Monikas Schreibtisch setzt, stehen ihre Augen voll Tränen. 'Ich hab so viel falsch gemacht', sagt sie, und jetzt weiß ich nicht mehr weiter.' Fragen. Reden lassen. Zuhören. Ermutigen. Trösten. Chancen aufzeigen. Sachliche Information. Mitmenschliche Annahme. Zeit haben“ (Wie leben? 6, 1986, S. 134f.).

Der weibliche *Zyklus* wird in einem Religionsbuch zwar kurz erwähnt, als ein Abriss über die kurze Geschichte unseres Wissens darüber, wie Fortpflanzung biologisch funktioniert, gegeben wird. Darüber hinaus wird er aber nur in den Biologie-Büchern sachlich besprochen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass Reinlichkeit in der Zeit der Monatsblutung besonders wichtig sei, ebenso wie das Verwenden von Monatshygieneprodukten. Ergänzend wird angemerkt, dass es menstruierenden Mädchen und Frauen psychisch oft nicht besonders gut gehe und sie mitunter mehr Ruhe als sonst benötigten (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 89).

Sex & Geschlechtsverkehr wird auch nur in Biologie-Büchern besprochen. Dabei werden zwei Komponenten betont: Einerseits wird vaginaler Geschlechtsverkehr beschrieben, wobei in beiden Büchern der Sex dann endet, wenn der Mann zum Samenerguss gekommen ist. Andererseits wird auf die psychische Komponente des Sexuellen hingewiesen, wobei die Notwendigkeit von Liebe und Partnerschaft als Basis für ein erfüllendes Sexleben beschrieben werden:

„Der Mensch vermag seine Geschlechtlichkeit zu kontrollieren, und entsteht in der Partnerschaft der Wunsch, die geistig-seelische Harmonie durch die körperliche Komponente, die geschlechtliche Vereinigung, zu ergänzen und zu vervollkommen,

ist die geschlechtliche Vereinigung mehr als eine Triebhandlung – eben der körperliche Ausdruck der nur dem Menschen eigenen Liebe“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 91).

Die Kategorie *Küssen, Petting, Zärtlichkeit* kommt in den Religions-Büchern in Form von zwei Bildern zum Ausdruck, in denen sich jeweils ein Mann und eine Frau umarmen beziehungsweise küssen. Im Biologie-Buch werden Zärtlichkeiten und Küsse als Vorspiel zum Geschlechtsverkehr beschrieben. Die menschliche *Fortpflanzung* wird sowohl in den Religions- als auch den Biologie-Büchern etwas verklärt beschrieben. Anstatt sich auf die biologische Notwendigkeit des Arterhalts zu beschränken, wird im Religions-Buch darauf hingewiesen, dass im alten Testament „Kinderreichtum [...] als Zeichen des Segens Gottes [gilt]“ (Wie leben? 6, 1986, S. 136) und für Menschen „Sexualität mehr als Triebbefriedigung und Fortpflanzung [bedeutet]“ (Wie leben? 6, 1986, S. 7). Im Biologie-Buch steht dazu ergänzend geschrieben: „Das Tier muß [sic] seinem Trieb folgen, der Mensch kann ihn beherrschen“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 131).

Geschlechtskrankheiten werden nur in den Biologie-Büchern behandelt. Dabei werden verschiedene Krankheiten beschrieben und Symptome mit Fotos gezeigt. Die Notwendigkeit einer ärztlichen Behandlung wird verdeutlicht und ein verantwortungsvolles Handeln betont, um einer Ansteckung vorzubeugen. Als besonders gefährlich für die Ansteckung wird in beiden Büchern Promiskuität beschrieben. Während das eine Buch recht neutral formuliert (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 99), wird im anderen doch eher urteilend geschrieben: „Quelle der Ansteckung sind meist leichte Mädchen, welche sich wahllos mit jedem Mann einlassen, und jene Männer, die solche Mädchen nicht scheuen“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 132). Das Thema *Verhütung* wird wieder sowohl von einem Biologie- als auch einem Religions-Buch aufgegriffen. Im Religions-Buch wird davon erzählt, dass ein Mädchen sich beim ersten Mal nicht für Verhütung aussprechen traut und dann ungewollt schwanger wird. Auf ihre schwierige Situation wird eingegangen und die Geschichte macht Mut (Wie leben? 6, 1986, S. 134f.). Im Biologie-Buch hingegen werden schlicht verschiedene Verhütungsmethoden erklärt. Dabei bekommen die Methoden ohne Hilfsmittel, wie etwa der Coitus Interruptus oder die Kalendermethode, besonders viel Raum. Aber auch alle anderen gängigen Methoden werden kurz beschrieben. Auffallend ist, dass nirgends betont wird, dass das Kondom als einzige Methode nicht nur vor einer Schwangerschaft, sondern auch Geschlechtskrankheiten schützen kann. Im Zentrum steht

hier nicht die ungetrübte Freude am Sex, sondern die Verantwortung einem möglichen Kind gegenüber (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 94-96).

Bei den Themen, die ausschließlich in Religions-Büchern diskutiert werden, handelt es sich um *Gentechnik*, *Künstliche Befruchtung*, und *Leihmutterschaft*. Alle drei Themen werden dabei äußerst kritisch dargestellt. Bei der Leihmutterschaft wird hier vor allem von rechtlichen Streitfällen berichtet, das Thema als sehr konfliktbehaftet dargestellt (Wie leben? 6, 1986, S. 19). Künstliche Befruchtung wird jedoch schon deutlicher in Gegensatz zur christlichen Gottesehrfurcht gesetzt, wenn etwa behauptet wird: „Wissenschaftler aller Länder bemühen sich weiterhin, die Rätsel des Lebens zu lösen. Manche träumen sogar davon, selbst Leben schaffen zu können“ (Wie leben? 6, 1986, S. 19). In gruseliger Sprache wird in diesem Zusammenhang auch von medizinischen Entwicklungen geschrieben, deren tatsächliche Existenz allerdings nicht belegt wird:

„Die Zeugung in der Retorte ist ein komplizierter Vorgang. Um zu einem Erfolg zu gelangen, werden daher immer gleich mehrere Eizellen befruchtet. Die 'überschüssigen' Embryos können eingefroren oder weggeworfen werden, sie eignen sich aber auch für Experimente, um eine künstliche Gebärmutter zu entwickeln, die Schwangerschaften unnötig macht“ (Wie leben? 6, 1986, S. 19).

Beim Thema Gentechnik werden die medizintechnologischen Entwicklungen konkret als „Ein neues Hiroshima“ bezeichnet und die Schüler*innen werden in Form eines Arbeitsauftrages gefragt: "Entspricht jede Form der künstlichen Befruchtung der Würde des Menschen? Welche Gefahren können sich aus der Gen-Forschung ergeben?" (Wie leben? 6, 1986, S. 20) Hier berufen sich die Autor*innen auf die christliche Moral, gemäß der menschliches Leben unantastbar und unveränderbar ist.

6.2. Cluster 2: Aufwachsen

Über verschiedene Stadien des Aufwachsens wird insgesamt in allen Fächern zumindest ein Mal gesprochen. In einem Geschichte-Buch wird etwa davon erzählt, dass bereits bei den Azteken schwangere Frauen und Mütter mit ihren *Säuglingen & Neugeborenen* umsorgt wurden. Die Biologie-Bücher beschreiben die körperliche Verfassung von Neugeborenen und betonen die Wichtigkeit des Stillens. In einem Buch wird ganz sachlich auch erklärt, dass Muttermilch gegebenenfalls durch künstliche Präparate ersetzt werden kann (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 130). Im anderen Buch wird betont, dass die körperliche Nähe beim

Stillen für eine gesunde „seelisch-geistige Entwicklung“ des Säuglings nötig sei (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 93).

Babys und Kleinkinder sind in Religionsbüchern in Form von Fotos Thema. Auf dem einen Fotos sind einige Babys abgebildet, die gemeinsam auf einer Fläche (Boden oder Tisch) liegen (Wie leben? 6, 1986, S. 16). Auf dem anderen wird ein lächelndes Baby bei der Taufe gezeigt (Wie leben? 6, 1986, S. 108). Die Entwicklung von Kindern wird in den Biologie-Büchern besprochen. Grafiken zeigen beispielsweise die unterschiedlichen Proportionen von Kindern und Erwachsenen (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 128) und auch die Texte beschäftigen sich sachlich-deskriptiv mit der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen.

Ebenso unemotional werden *Teenager & Jugendliche* im Biologie-Buch dargestellt. Im Englisch-Buch findet man zusätzlich ein Vokabel samt Beschreibung: „Manhood: A boy, after childhood (Kindheit), enters manhood, the time of his life when he is a 'real' man“ (The English Speaking World 1 Pt. 1, 1983, S. 32). Was einen „echten Mann“ ausmacht, wird hier allerdings nicht erörtert. Zur *Pubertät* liefern die Biologie-Bücher eine sachliche Darstellung allerlei körperlicher Veränderungen. Beide Bücher weisen darüber hinaus darauf hin, dass die geistige Reife, die es für eine gelingende Sexualität benötige, erst viel später ausgebildet würde als die Körperliche:

„Sexuelle Probleme, die jeden Jugendlichen betreffen, ergeben sich aus der Tatsache, daß [sic] er die geschlechtliche Reife etwa zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr erlangt, die geistige Reife aber erst viele Jahre später so weit fortgeschritten ist, daß [sic] der Betreffende eine funktionierende Partnerschaft führen kann“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 99).

Außerdem werden auch psychische Veränderungen während der Pubertät und das daraus resultierende Konfliktpotenzial angesprochen. Dies wird allerdings wertfrei und ohne Verurteilung vermittelt (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 129).

6.3. Cluster 3: Beziehungen & Gefühle

In den Biologie-Büchern werden die *Eltern-Kind-Beziehung* und die *Familie* als etwas Schönes, Erstrebenswertes beschrieben. Familiengründung erfordere Verantwortungsbewusstsein, wird aber als das Ziel von Paarbeziehungen dargestellt (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 90). In den Geschichte-Büchern wird beim Thema Familie über die Familienstrukturen und die Aufteilung der Verantwortungsbereiche von Mann und Frau in

der Antike gesprochen (Zeiten Völker und Kulturen 5, 1973, S. 85 und 189). Ebenso wird zeitgenössische Familienpolitik in anderen Ländern angesprochen, allerdings ohne Bezugnahme zu Österreich (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 129). Über *Mutter sein & Mütterlichkeit* wird in den Biologie-Büchern wiederum recht sachlich gesprochen, im Zusammenhang mit Schwangerschaft und Geburt. Es wird darauf hingewiesen, dass die Mutter auch während der Schwangerschaft bereits Verantwortung für ihr späteres Kind trägt und entsprechend gesundheitliche Vorkehrungen treffen sollte, etwa auf das Rauchen zu verzichten (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 91). Auch wird betont, dass die Mutter gerne die Geburtsschmerzen auf sich nimmt, um danach ihr Baby im Arm zu halten (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 127f.), ohne dass darauf eingegangen wird, dass diese Mutterliebe längst nicht alle Frauen überkommt. Im Englisch-Buch wird die Mutter in einer Geschichte als die Person dargestellt, die den Streit mit ihrem Mann in Kauf nimmt, um den gemeinsamen Sohn vor einem Fehler zu bewahren (The English Speaking World 1 Pt. 1, 1983, S. 34f.). Auch hier opfert sich die Mutter, ähnlich wie im Biologie-Buch, gerne und bedingungslos für ihr Kind auf. Im Geschichte-Buch wird Mütterlichkeit im Kontext des Nationalsozialismus betrachtet: „Jeder deutsche Bürger wurde im System des Nationalsozialismus total erfaßt [sic]: Von der ‚Wiege bis zur Bahre‘ kümmerte sich der Staat um seine Bürger. Mutterpaß [sic], Ehrenkreuz für Mütter, die viele Kinder haben. [...]“ (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 87). Dabei möchte ich kritisch anmerken, dass die Formulierung, der Staat würde „sich um seine Bürger kümmern“, wirklich unpassend gewählt wurde. Diskutiert werden diese vermeintlichen Hilfestellungen für und Wertschätzungen der Mutter in diesem Buch nämlich nicht. Dass der Vater in einem Biologie-Buch schließlich als der eventuell von der Geburt schwerer betroffene der beiden Elternteile dargestellt wird, wurde bereits oben beschrieben. Abgesehen davon findet *Vater sein & Väterlichkeit* in diesem Zeitraum keine Beachtung.

Die *Freundschaft* wird einerseits als Vorstufe einer Liebesbeziehung eingestuft, andererseits jedoch durchaus auch als eigenständige Form der Beziehung charakterisiert. Im Geschichte-Buch, ebenso wie im Englisch-Buch, wird die Freundschaft eigenständig genannt, etwa wenn bei der altgriechischen Dichtung der Sappho aus Lesbos „innige Freundschaft“ als Thema genannt wird, über das reiche Mädchen von ihr lernten (Zeiten Völker und Kulturen 5, 1973, 109f.). Jedoch wird sowohl im Englisch-Buch als auch im Biologie-Buch auch der Begriff der Freundschaft verwendet, wenn damit offenbar romantische Beziehungen gemeint sind. Durch diese Doppeldeutigkeit entsteht eine begriffliche Unklarheit, die damit gleichzeitig

Freundschaften romantisiert und die ersten jugendlichen Partnerschaften nicht als solche anerkennt. Die *Beziehungen* von Jugendlichen werden gänzlich negativ dargestellt. Im Englisch-Buch wird eine unglückliche Beziehung beschrieben, im Religions-Buch eine oberflächliche Schülerin, die sich nicht sicher ist, ob sie ihren Freund überhaupt liebt und im Biologie-Buch wird, wie bereits oben beschrieben, die jugendliche Liebesbeziehung als instabil dargestellt, weil die Beteiligten noch nicht reif genug dafür wären. Auch *Partnerschaftlichkeit* wird fast ausschließlich in einem negativen Kontext behandelt. Die Ausnahme bildet hier das Geschichte-Buch, wo in einem Abschnitt über die Emanzipation der Frauen steht: „Überall verlieren Tradition, überlieferte Formen und Sitten an Bedeutung. An die Stelle autoritärer Vorstellungen tritt das Streben nach Verständnis und echter Partnerschaft“ (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 142). In den Englisch-Büchern werden wieder vor allem Beziehungen gezeigt, in denen keine Partnerschaftlichkeit herrscht. Allerdings wird dieser Umstand nicht zur Diskussion gestellt. In den Religions-Büchern schließlich ist Partnerschaftlichkeit nur im Zusammenhang mit einem möglichen Schwangerschaftsabbruch zu finden. Um diesen zu verhindern, seien sowohl die Frau als auch der Mann in der Pflicht, partnerschaftlich eine Lösung zu finden (Wie leben? 6, 1986, S. 135).

Bezüglich *Attraktivität* wird im Geschichte-Buch überraschenderweise ein Grieche zitiert, der beschreibt, wie ein Offizier nach seinem Geschmack aussehen müsse, um attraktiv für ihn zu sein. Trotzdem wird danach weder über Schönheitsideale noch Homosexualität gesprochen (Zeiten Völker und Kulturen 5, 1973, S. 109). In den Englisch-Büchern spielt Attraktivität und gutes Aussehen eine Rolle, wenn es um die Anbahnung von Liebesbeziehungen geht (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 55). Im Biologie-Unterricht wird Attraktivität beschrieben als die Schönheit der „Mädchen“, die die „Männer“ dann anzieht (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 131), hier bleibt man also ganz heteronormativ.

Flirten, Daten, Kennenlernen sind in den Englisch-Büchern ganz normale Themen, die häufig gar nicht extra benannt werden, sondern einfach als Teil einer Übung zu einem ganz anderen Thema vorkommen. Dadurch wirkt es hier völlig anerkannt und, im Gegensatz zu den oben beschriebenen Perspektiven aus den Biologie- und Religions-Büchern, unproblematisch, dass Jugendliche Flirten und sich Verlieben wollen. Jedoch gibt es zwei Übungen, die sich konkret mit dieser Thematik beschäftigen. Einmal geht es um das nötige Vokabular, um

jemanden zu einem Date einzuladen (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 101). In einer anderen Übung sollen die Schüler*innen das „Dating Game“ spielen, bei dem Person A Person B zu einem Date einlädt, diese zuerst ablehnt, worauf hin sich Person A eine bessere Einladung einfallen lässt. Spielerisch werden dabei das nötige Vokabular und Ideen für Dates ausgetauscht (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 72). Das Thema *Sich verlieben & Verliebt sein* beschränkt sich im Englisch-Buch auf die Frage in einem Dialog zwischen zwei Burschen, ob sich der eine denn im Sommerurlaub in England verliebt hätte (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 82). Im Religions-Buch hingegen wird einfühlsam die Gefühlswelt eines Teenagers beschrieben, der versucht, seine Verliebtheit in eine Mitschülerin zu navigieren (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 147). Eine andere Teenagerin ist mal verliebt in ihren Freund, dann doch wieder in einen Popstar und ist emotional noch nicht besonders stabil (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 123). Die erste Liebe wird im Religions-Buch aufgegriffen, und hier negativ: Ein verliebtes Mädchen lässt sich von dem Burschen zum Sex drängen, weiß aber gar nicht so genau was passiert, besteht nicht auf Verhütung und wird ungewollt schwanger. Der Bursch lässt sie mit dem Problem alleine (Wie leben? 6, 1986, S. 134f.).

Die *Liebe* kommt in den Geschichte-Büchern nur als Thema antiker Kunst vor (Zeiten Völker und Kulturen 5, 1973, S. 109f., 172). Im Englisch-Unterricht ist die Liebe von Schmerz und Verzicht gekennzeichnet – hier vermisst z.B. die zurück gebliebene Frau ihren aus wirtschaftlichen Gründen ausgewanderten Mann sehnlichst (The English Speaking World 1 Pt. 1, 1983, S. 60f.). In den Biologie-Büchern wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Sex nur mit Liebe gelingen kann, teilweise mit drastischen Worten:

"Wer im anderen Geschlecht nur den 'Sex' sieht, nur den Körper, der erniedrigt sich selbst und den Partner. Denn für den Menschen ist die geschlechtliche Vereinigung nicht nur ein körperlicher Vorgang, sondern auch ein tiefes seelisches Erlebnis. Sie ist der Ausdruck der tiefsten Zuneigung und Liebe zu einem Menschen des anderen Geschlechtes" (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 131).

Um Liebe selbst geht es jedoch nie. In den Religions-Büchern hingegen spielt die Liebe eine große Rolle. Sie wird in den Kontext der Ehe gebracht und betont, „bei echter Liebe [sei] immer auch die Nähe Gottes spürbar“ (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 150). Hier ist die Liebe keinesfalls unbeschwert, sondern bedarf auch steter Arbeit und dem Willen, sich zurück zu nehmen, um dem Anderen mehr Raum zu geben.

Im Geschichte-Buch kommt *Verloben & Heiraten* zur Sprache, als die Wirtschaftskrise der 1930er-Jahre behandelt wird. Es wird darüber geschrieben, dass Männer nur unter finanziell stabilen Bedingungen heiraten konnten (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 74). Allerdings wird kein Bezug zur Gegenwart hergestellt, oder diese Überlegung weiter diskutiert. Auch im Englisch-Unterricht bleibt das Thema oberflächlich: In einem Dialog kennt eine Frau den Geburtstag ihres Verlobten gar nicht, was aber nicht hinterfragt wird (The English Speaking World 1 Pt. 1, 1983, S. 49) und in einer Grammatik-Übung soll kontextlos ein Satz über das Heiraten gebildet werden (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 100). In den Religions-Büchern wird das Heiraten als ganz normaler Schritt dargestellt, wenn man erwachsener oder zumindest reifer wird. So wollen in einem Text etwa zwei 17-jährige Heiraten, da das Mädchen schwanger ist (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 149) und in einem Gedicht geht es um den Brautunterricht (Wie leben? 6, 1986, S. 138). Die *Ehe* findet wird in den Englisch-Büchern eher negativ dargestellt: Paare, die getrennt leben müssen und sich schrecklich vermissen, ein Mann der seine Frau belügt, ein Paar, das im Konflikt nicht miteinander reden kann:

„'Go away, please,' said Mrs Willison, sinking back with closed eyes. 'Just go right away and don't come near me until it's all over.'
'You're hysterical,' said Mr Willison bitterly. Rising, he went out into the hall and called up the stairs. 'Are you in bed, Rob?'" (The English Speaking World 1 Pt. 1, 1983, S. 35)

In den Religions-Büchern spielt die Ehe eine besonders große Rolle, und sie wird in den Kontext des Göttlichen gebracht: hier darf man Sex haben, hier gibt es wahre Liebe für Partner und Partnerin, hier sollen Kinder gezeugt werden. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Ehe zwar nicht mehr so populär sei wie früher, man sich aber trotzdem dafür entscheiden soll. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Frage, ob man heiraten möchte, hier so dargestellt wird, als wäre ein Bejahen der Ehe eine Besonderheit. Die meisten Menschen würden sich gegen die Ehe entscheiden, aber man solle dem Druck der Mehrheit nicht nachgeben und seinen individuellen, gottgewollten Weg gehen (Wie leben? 6, 1986, S. 16). Die *Trennung & Scheidung* schließlich kommt nur im Religions-Buch vor, wo betont wird, dass Ehen im christlichen Sinne unauflöslich sind (Wie leben? 6, 1986, S. 136).

6.4. Cluster 4: Gesetze

Gesetze zu Ehe & Familie werde in Geschichte-Büchern in zwei Zusammenhängen genannt: erstens wird über finanzielle Unterstützungen durch den Sozialstaat geschrieben (Aus

Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 134), andererseits über die rechtlichen Verhältnisse bzgl. Ehe und Familie in der Antike (Völker Zeiten und Kulturen 5, 1973, S. 85, 189, 191, 275). In den Biologie-Büchern wird außerdem über aktuelle Regelungen zum Mutterschutz, sowie finanziellen Unterstützungen vom Staat informiert (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 125 und Leben und Umwelt 4, 1984, S. 92). *Gesetze zur Gleichberechtigung* der Geschlechter kommen nur im Religions-Buch vor, und hier auch nur, indem auf das Gesetz des Hammurabi Bezug genommen wird, das Frauen bekanntlich dem Mann unterordnete (Wie leben? 6, 1986, S. 128). *Gesetze zum Schwangerschaftsabbruch* werden in den Religions-Büchern besprochen. Hier wird die Fristenregelung vorgestellt und eine Stellungnahme von kirchlichen Abtreibungsgegner*innen abgedruckt, in der sie sich aufgrund ihres Glaubens gegen dieses Gesetz aussprechen (Wie leben? 6, 1986, S. 135). Die Schüler*innen sollen später, am Ende des Kapitels, auch Fragen hierzu beantworten:

- „5. Wie sind die verschiedenen Formen der Indikation in bezug auf die Abtreibung aus christlicher Sicht zu beurteilen?
- 6. Weshalb ist die Kirche mit der derzeitigen gesetzlichen Regelung der Abtreibung in Österreich nicht einverstanden?“ (Wie leben? 6, 1986, S. 186).

Schließlich wird im Biologie-Buch noch auf das geltende *Gesetz zur Homosexualität* hingewiesen, wobei falsche Informationen über Homosexualität verbreitet werden. Auch interessant ist in diesem Zusammenhang, dass lesbische Frauen zwar im Absatz darüber noch erwähnt werden, ihre Existenz aber im Absatz zur Rechtslage nicht einmal mehr erwähnt wird. Hier zeigt sich also schon die völlige Unlogik der Argumentation zur Entstehung von Homosexualität:

„Homosexualität beruht zumeist nicht auf angeborenen Hormonstörungen, sondern wird häufig in der frühen Kindheit und den Pubertätsjahren, wenn der Geschlechtstrieb noch nicht klar auf den andersgeschlechtlichen Partner ausgerichtet ist, durch homosexuelle Erlebnisse verursacht. Aus diesem Grund – zum Schutz der Jugendlichen – wird die Verführung Jugendlicher zu homosexuellen Kontakten strafrechtlich verfolgt, hingegen wird die Homosexualität unter Erwachsenen nicht bestraft“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 100).

6.5. Cluster 5: Kontroverse Themen

Ein bis zum heutigen Tage kontroverses Thema ist der *Schwangerschaftsabbruch*. Er wird in Biologie- und Religions-Büchern zur Sprache gebracht. Im Biologie-Buch wird über die Möglichkeit eines Abbruchs aufgeklärt und erklärt, dass früher viele Frauen durch unsachgemäß durchgeführte Abbrüche gesundheitlich gefährdet waren. Allerdings wäre

eine Abtreibung auch heute noch mit gesundheitlichen Risiken behaftet und auch würde dieser Eingriff oft psychisch kaum verkraftet. In den Religions-Büchern sprechen sich die Autor*innen ganz klar gegen den Schwangerschaftsabbruch aus, bezeichnen ihn als Tötung eines ungeborenen Menschen und emotionalisieren mit drastischen Geschichten über fragwürdige Einzelfälle. Darüber hinaus wird die Frage, die der Debatte um die Abtreibung zugrunde liegt, als geklärt beansprucht:

„Ab wann sind wir ein Mensch? Die Medizin weiß auf diese Frage eine eindeutige Antwort. Menschliches Leben beginnt mit der Verschmelzung von weiblicher Eizelle und männlicher Samenzelle. Von da an sind bereits das Geschlecht des Menschen, seine Augen- und Haarfarbe, seine Begabungen und Schwächen festgelegt“ (Wie leben? 6, 1986, S. 133).

Dabei war dies in den 1970er Jahren nicht geklärt, und auch heute gibt es auf diese Frage keine eindeutige Antwort, da sie eine philosophische und keine medizinische ist.

Ein kontroverses Thema ist auch die *Prostitution & Sexarbeit*, die ebenfalls in Biologie- und Religions-Büchern zur Sprache kommt. Im Religions-Buch wird ermahnt, dass man auch (nach Einschätzung des Religions-Buches) ungeliebten Zeitgenoss*innen, wie etwa Prostituierten, freundlich begegnen soll. Im Biologie-Buch wird beschrieben, dass Prostitution entweder offiziell oder inoffiziell stattfinden kann, und bei zweitem aufgrund der geringeren ärztlichen Kontrolle ein höheres Ansteckungsrisiko mit sexuell übertragbaren Krankheiten bestünde. Ein Werturteil wird hier nicht gesprochen.

Im Religions-Buch wird das heikle Thema der *Erbkrankheiten/„Erbhygiene“* im Zusammenhang mit Abtreibungen angesprochen. Hier wird auch eine Verbindung mit der Eugenik des Nationalsozialismus konstruiert, womit das Thema Schwangerschaftsabbruch eindeutig in eine moralisch problematische Ecke gestellt wird (Wie leben? 6, 1986, S. 134).

Das Thema *Lust & Triebe* wird sowohl in den Biologie-Büchern, als auch den Religions-Büchern sehr kritisch gesehen. In beiden Fächern wird der Sexualtrieb zwar als etwas Natürliches bezeichnet, jedoch im gleichzeitig deutlich gesagt, dass dieser beherrscht werden sollte. Dem Trieb nachzugeben und damit lustvoll mit seiner Sexualität umzugehen, wird ausdrücklich negativ bewertet. Auch dem Thema *Selbstbefriedigung*, das allerdings nur in den Biologie-Büchern zur Sprache kommt, stehen diese kritisch gegenüber. Im einen Fall wird davon gesprochen, dass Onanie gänzlich zu vermeiden sei (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 124), im anderen, dass ein zu häufiges Onanieren problematisch wäre, habe

negative Auswirkungen auf einen Selbst und auch eine zukünftige Paarbeziehung (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 99f.). *Sexuelle Vielfalt* wird ebenfalls nur in Biologie-Büchern erwähnt, und hier nur die Homosexualität. Sie wird ebenso als etwas Schlechtes dargestellt. Dabei wird außerdem behauptet, Homosexualität stamme daher, dass Kinder oder Jugendliche von gleichgeschlechtlichen Erwachsenen sexuell missbraucht würden. Von der *Kindlichen Sexualität* wird im Biologie-Buch berichtet, dass Kleinkinder beim erforschenden Spielen mit den eigenen Geschlechtsorganen durchaus Lust empfinden könne, dies sei jedoch harmlos (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 99).

6.6. Cluster 6: Moral & Werte

Auf die Ausbildung *Persönlicher Werte* wird nur in den Religions-Büchern eingegangen. Hier werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, ihre persönlichen Gedanken zu Themen wie Abtreibung, Liebe, Partnerschaft und Sexualität zu formulieren. Im Kontext der jeweiligen Kapitel wirken die Fragen mitunter tendenziös, aber für sich genommen geben sie den Schüler*innen Raum, sich mit ihren eigenen Werten auseinanderzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die Kategorie *Werte zur Orientierung* kann Folgendes festgestellt werden. Die Englisch-Bücher zeigen oft Frauen, teilweise auch Männer, die bereit sind, sich für ihre Beziehungen sehr aufzuopfern. Sie werden als positive Vorbilder präsentiert. Auch ein negatives Beispiel wird jedoch genannt. Hier geht es um einen Mann, dem Reichtum wichtiger ist als Liebe: "Next the Ghost took him to the home of a girl whom he didn't marry. He left her because he loved gold more than her" (Hallo Girls, Hallo Boys 4, 1980, S. 31). Ein weiteres Negativbeispiel findet man im Religionsbuch, wo ein egoistisches Mädchen porträtiert wird, das in allen Lebensbereichen ich-zentriert ist (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 123). In den Biologie-Büchern wird darüber geschrieben, dass sich das Zusammenreißen und die Zurückhaltung lohne. Dies kann sich sowohl auf die die Anzahl der Sexualpartner*innen beziehen, als auch auf das Durchhalten, wenn es in der Schule schwierig und arbeitsintensiv wird. Sex habe mit Liebe zu tun und sei nur in einer Liebesbeziehung zu genießen, außerdem solle man seinem Trieb nicht einfach nachgeben. Als besonders verwerflich wird die Vorliebe für BDSM oder anderen Fetische beschrieben (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 91, 99, 100).

Zur *Gleichstellung der Geschlechter* wird im Religions-Buch die Bibel zitiert: „Mann und Frau sind als gleichwertig von Gott erschaffen. Gen 1,27“ (Wie leben? 6, 1986, S. 69), wobei danach

nicht weiter darauf eingegangen wird. Schließlich wird im Biologie-Buch, besonders häufig jedoch im Religions-Buch, davon geschrieben, dass *Sex nicht vor, sondern in der Ehe* stattfinden solle.

6.7. Cluster 7: Diskurse

In den Englisch-Büchern wird *Mann sein & Männlichkeit* zwar an einigen Stellen hinterfragt (Prügelnde Jugendliche werden kritisch dargestellt), allerdings schreiben die Autor*innen trotzdem vom „real man“ (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 34), ohne weiter darauf einzugehen, welche Konnotationen dieser Begriff haben kann. Männlichkeit wird dadurch zur Sprache gebracht, dann jedoch nicht weiter diskutiert. Sowohl in den Englisch-, Biologie- als auch Religions-Büchern werden Männer häufig als der aktive, Frauen als der passive Part dargestellt – etwa im Gespräch, oder auch hinsichtlich Sexualität:

„Die Natur hat die Menschen – Männer und Frauen – mit einem starken Geschlechtstrieb ausgestattet. Sie hat den Mädchen alle Reize der Schönheit gegeben, welche die Männer anziehen können. Die Männer fühlen in sich den Drang, sich den Mädchen zu nähern, ihre Zuneigung zu erwerben, sie zu erobern“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 131).

Über *Pornografie* liest man im Biologie-Buch, dass entsprechende Filme „Sex in unverhüllter und meist recht abstoßender Form“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 130f.) zeigen würden.

Zur *Sexuellen Gewalt* ist zu sagen, dass nur an einer Stelle konkret auf dieses Thema eingegangen wird: Im Biologie-Buch werden die Schüler*innen vor Übergriffen durch fremde „Triebverbrecher“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 91, 99, 100) gewarnt. Dass sexuelle Gewalt überwiegend im persönlichen Naheverhältnis ausgeübt wird, wird hier nicht erwähnt. Ebenfalls bleibt unerwähnt, dass sexuelle Gewalt häufig nicht aufgrund eines unbeherrschten Sexualtriebs verübt wird und es vielmehr um das Ausüben von Macht geht. Das Thema wird also leider verzerrt dargestellt. Darüber hinaus werden in Englisch-, Biologie- und Religions-Büchern Szenen beschrieben, die übergriffig wirken oder konkret sexuelle Belästigungen beschreiben, jedoch wird dieser Umstand in keinem der Fälle tatsächlich so benannt und bleibt damit unsichtbar und normalisiert.

6.8. Cluster 8: Didaktik

In den Biologie-Büchern Hinweise zu *Literatur & Beratung*, allerdings nur im Zusammenhang mit Schwangerschaft. Man solle sich an Ärzt*innen und eine Mutter-

beratungsstelle wenden. Welche Stellen dieser Art es gibt und wie diese erreichbar sind, wird aber nicht näher beschrieben. Hinsichtlich der Kultivierung der *Sprache* zum Thema Sexualerziehung findet man einerseits Vokabel zu Themen wie dem Verliebt-sein oder Dating in den Englisch-Büchern, andererseits ermutigt das Biologie-Buch dazu, sich ruhig zu trauen, über Sexualität zu sprechen (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 86). Hinsichtlich *Geschlechtssensibler Pädagogik* wird im Religions-Buch darauf eingegangen, inwiefern sich die Stellung der Frau von früher zu heute verändert hat (Wie leben? 6, 1986, S. 137). Im Englisch-Buch wird Geschlechterstereotypen in einer Übung entgegengehalten, in der nicht nur traditionsgemäß Burschen Mädchen zum Ausgehen einladen, sondern auch Mädchen diesen ersten Schritt machen. Tatsächlich diskutiert wird diese gesellschaftliche Norm jedoch nicht (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 72).

Die *Rolle der Eltern* kommt im Biologie-Buch zur Sprache, wenn es um die Pubertät geht. Während Jugendliche in dieser Zeit nicht ganz einfach seien, seien die meisten Erwachsenen einfühlsam: „Die Erwachsenen begegnen den Jugendlichen in diesem Lebensalter meist mit viel Verständnis und resignieren auch dann nicht, wenn ihre Geduld auf eine harte Probe gestellt wird“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 87). Hier werden die Konflikte, die sich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ergeben als lösbar dargestellt, vorausgesetzt, man begegne sich verständnisvoll. Welche Rolle die Eltern in der Aufklärung ihrer Kinder spielen können oder sollen, wird jedoch nicht angesprochen. Auf die *Lebensrealität* der Jugendlichen gehen einerseits die Englisch-Bücher ein. Hier geht es vor allem um das Verliebt-sein und Dating. Auch in den Religions-Büchern wird häufig an Alltagserfahrungen der Schüler*innen angeknüpft. Dabei werden hauptsächlich Konfliktsituationen dargestellt, etwa ungewollte Schwangerschaften, Streitigkeiten mit den Eltern oder unglückliches Verliebt-sein.

6.9. Cluster 9: Fähigkeiten

Verantwortungsbewusstsein wird nur in den Biologie-Büchern eingefordert, und hier primär wenn es um das Vorbeugen einer Ansteckung mit sexuell übertragbaren Krankheiten geht. Das *Umfeld* der Schüler*innen und welche Wirkung es auf einen haben kann wird nur im Religions-Buch thematisiert. Dabei wird den Schüler*innen geraten, sich von gängigen Meinungen nicht zu sehr beeinflussen zu lassen und stattdessen den eigenen Idealen zu folgen. Abschließend wird hier gesagt:

„Eine gewisse Unsicherheit, aber auch Gedankenlosigkeit sind die Hauptursachen, warum wir uns dem Verhalten der anderen anpassen. Oft merken wir selbst nicht, in welchen eingefahrenen Gleisen wir leben“ (Wie leben? 6, 1986, S. 16).

Hinsichtlich einer rücksichtsvollen, respektvollen *Kommunikation* werden nur im Religions-Buch Hinweise gegeben. In einem Fall wird geraten, dass man sich ruhig trauen solle, etwas zu sagen, etwa wenn jemand lügt (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 148). Im anderen Fall wird, mit einem Verweis auf die Worte Jesus', erklärt, dass es wichtig sei, aufeinander Rücksicht zu nehmen und einfühlsam zu sein im Umgang miteinander (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 150).

Zur *Körperkompetenz* gibt es im gesamten Material nur eine Stelle, und zwar im Englisch-Buch. Hier wird in einem Comic das Abnehmen thematisiert, allerdings nur im Rahmen eines Scherzes. Es wird auf das Thema nicht näher eingegangen, Körperbilder und deren Einfluss auf die Jugendlichen nicht besprochen (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 38). Auch an der *Medienkompetenz* wird nur einmal, im Englisch-Buch, gearbeitet. Ein Werbeplakat soll analysiert werden, auf dem zwei attraktive junge Menschen, beide rauchend, zu sehen sind. Der Arbeitsauftrag lautet:

„What does this advertisement of a cigarette smoker suggest? Have a good look at it: How does it try to make people smoke or buy these cigarettes? – Is it telling the truth?“ (The English Speaking World 1 Pt. 2, 1983, S. 99).

6.10. Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich

Hinsichtlich der vermittelten Werte passen die untersuchten Schulbücher gut zum Erlass von 1970: während an manchen Stellen liberale Sichtweisen zum Ausdruck kommen, überwiegt in der Werteerziehung der Konservatismus. Wenig überraschend sind besonders die Religions-Bücher äußerst konservativ, aber auch in den Biologie-Büchern findet man regelmäßig Wertvorstellungen abgebildet, die als christlich-konservativ bezeichnet werden können. In den Englisch-Büchern geht es etwas liberaler zu, doch eine kritische Auseinandersetzung mit den konservativen Werten in den anderen Büchern findet auch hier nicht statt. Dass die bewusste Werteerziehung fast ausschließlich in den Religions-Büchern erfolgt, in denen die Schüler*innen eben nicht verschiedene Sichtweisen als gleichwertig kennenlernen, sondern deutlich in eine Richtung erzogen werden sollen, passt daher recht gut zu den Vorgaben des Erlasses. Um der Befürchtung, die Jugendlichen ließen sich zu sehr von den Medien zu sexueller Freizügigkeit und Offenheit verführen, beizukommen, hätte

man sicherlich noch in stärkerem Ausmaß Medienkritik und -analysen in die Schulbücher einbauen können.

Während im Erlass mehrfach erwähnt wird, wie wichtig die Zusammenarbeit mit den Eltern für eine erfolgreiche Sexualerziehung sei, findet dieser Faktor in den Schulbüchern kaum Erwähnung. An nur einer einzigen Stelle wird darauf hingewiesen, dass sich die Schüler*innen mit ihren Fragen ruhig an die Eltern wenden können, auch wenn diese nicht von selbst Gesprächsbereitschaft zeigen. Hier bilden die Schulbücher den Anspruch des Erlasses nach guter Zusammenarbeit nicht sehr deutlich ab.

Die Anforderungen hinsichtlich der Vermittlung biologischer Gegebenheiten wird recht umfassend umgesetzt. Der Großteil der im Erlass genannten Themen wird in den Schulbüchern auch tatsächlich angesprochen. Die einzige Ausnahme bildet hier das Thema Fehlgeburt. Auch die Veränderungen in der Pubertät kommen mehrfach zur Sprache, ebenso wie Überlegungen zur Partnerwahl und was es bedeutet, eine glückliche Beziehung zu führen.

Auch alle im Erlass genannten sozialen bzw. psychologischen Themen finden in den Schulbüchern Erwähnung. Allerdings sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass diese Themenkreise beinahe gänzlich den Religions-Büchern überlassen werden. Das Thema der sexuellen Vielfalt, in den Schulbüchern dieses Zeitraums auf Homosexualität beschränkt, wird ganz im Sinne des Erlasses als „abweichende Form des Sexuallebens“ (BMU, 1970, S. 3) besprochen und unter anderem in Zusammenhang gebracht mit sexuellen Übergriffen von Männern auf Burschen. Ein Bewusstsein für die sexuelle Vielfalt der Gesellschaft, wie sie auch damals schon bekannt war, vermisst man hier sowohl im Erlass als auch den Schulbüchern. Mit Ausnahme von Gesetzen zu unehelichen Kindern werden alle Gesetze, auf die der Erlass sich bezieht, auch in den Schulbüchern zur Sprache gebracht. Allerdings sei hier einschränkend angemerkt, dass diese häufig nur erwähnt, nicht jedoch konkrete Inhalte diskutiert werden. Allein durch Arbeit mit den untersuchten Schulbüchern konnten Schüler*innen keinen umfassenden Einblick in die geltenden Gesetze bekommen.

Zur Didaktik ist zu sagen, dass die in den Schulbüchern präsentierte Unterrichtsgestaltung sehr einseitig ist: fast ausschließlich handelt es sich um schlichte Lesetexte, mit hin und wieder eingestreuten Bildern. Die Abbildungen sind manchmal rein illustrativ, manchmal Informationsträger – etwa bei der schematischen Darstellung der Geschlechtsorgane.

Arbeitsaufträge kommen kaum vor. Ausnahmen bilden hier die Übungen in den Englisch-Büchern, wobei hier auch kaum das Thema im Vordergrund steht, sondern überwiegend ein sexualerzieherisches Thema nur als Grundlage für das Einüben von Vokabeln oder Grammatik verwendet wird. Eine weitere Ausnahme sind die Fragen in den Religions-Büchern. Hier geht es aber fast immer einfach nur darum, die eigene Meinung zu formulieren, ohne diese im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. Häufig ist das Ziel dieser Arbeitsaufträge auch einfach, die katholische Sexualmoral zu beschreiben, im Sinne einer Erziehung zu katholischen Werten.

Im Erlass wird das Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch als didaktische Maßnahme konkret empfohlen, jedoch gibt es nur an einer einzigen Stelle, in einem Biologie-Buch, den Hinweis, dass man sich mit seinen Fragen an den*die Lehrer*in wenden könne. In den Schulbüchern finden sich auch keine Ansätze zur Individualisierung, obwohl laut Erlass sowohl die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen, als auch der einzelnen Klassen, spezifisch in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen seien.

Auch wird im Erlass deutlich gemacht, dass Sexualerziehung ein Gemeinschaftsprojekt aller Lehrer*innen sein soll, nicht das einiger weniger. Ansätze von fächer- oder klassenübergreifenden Unterrichtsformen sucht man in den Schulbüchern allerdings vergebens. Gemäß der Schulbuchautor*innen musste es wohl reichen, wenn sich die Lehrer*innen untereinander absprachen. Schließlich wird auch nur an wenigen Stellen auf Beratungsmöglichkeiten außerhalb der Schule verwiesen und Literatur wird generell keine empfohlen.

Gesamt gesehen werden die Themen, die der Erlass vorschreibt, fast vollständig in den Schulbüchern aufgegriffen und für den Unterricht aufbereitet, wobei biologischen Themen bei weitem am meisten Raum gegeben wird. Fragen der Moral werden mit katholisch-konservativem bis bürgerlich-liberalem Fokus besprochen, emanzipatorische Ansätze vermisst man. Auch dies entspricht den Vorgaben und dem Tenor des Erlasses gut. Somit wurde der Erlass in den untersuchten Schulbüchern weitgehend gemäß den Vorgaben umgesetzt. Als Einschränkung sehe ich die Fokussierung auf die Fächer Biologie und Religion, denn in den zugehörigen Schulbüchern wird Sexualerziehung bei weitem am häufigsten umgesetzt. Die Englisch- und Geschichte-Bücher bieten wesentlich weniger Anknüpfungspunkte, was darauf hindeutet, dass die Implementierung als Unterrichtsprinzip nicht besonders erfolgreich war.

7. Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums 1990 bis 2015

7.1. Cluster 1: Biologie & Körper

Der *Männliche* und *Weibliche Körper* werden nur in den Biologie-Büchern beschrieben, ebenso wie der weibliche *Zyklus*. Diese Erwähnungen passieren im Kontext der Beschreibung von Veränderungen in der Pubertät, wobei auf den Zyklus besonders eingegangen wird. Es wird den Mädchen empfohlen, einen Regelkalender zu führen, allerdings wird nicht erklärt, weshalb.

Das Thema *Küssen, Petting, Zärtlichkeit* kommt in den Englisch-Büchern vor, indem fiktive Jugendliche vom Küssen oder Händchen-halten erzählen. Die Szenarien sind durchwegs sehr verträumt, von positiver Aufregung und Zuneigung zum*zur Partner*in gekennzeichnet. Auch in den Religions-Büchern werden diese beiden Formen von Zärtlichkeiten gezeigt, in Bild und Text. Darüber hinaus werden in einer Collage auch andere Formen von Zärtlichkeit gezeigt, etwa Paare, die sich durch das Haar streichen. Diese Elemente dienen allerdings allesamt eher der Illustration, anstatt eines Gesprächsanstoßes. Es gibt dazu auch keine Arbeitsaufträge oder Ähnliches.

Die Rolle von *Sex & Geschlechtsverkehr* im Leben von Jugendlichen wird im Biologie-Buch erwähnt: „Jungen Menschen wird der Geschlechtstrieb manchmal zur Belastung, weil sie sich nach etwas Unbekanntem sehnen, vor dem sie gleichzeitig aber eine bestimmte Scheu empfinden“ (Leben & Umwelt 3, 1996, S. 106). Es wird den Schüler*innen empfohlen, offen über ihre Probleme zu sprechen, damit sie sehen, dass sie mit diesen nicht alleine dastehen. Im Religions-Buch wird dieses Thema in Verbindung mit Liebe und Verliebt sein gesetzt und die Schüler*innen werden ebenfalls darauf hingewiesen, dass sie ihre Fragen einerseits mit ihren Lehrer*innen und Schulkolleg*innen, etwa in Form eines anonymen Fragekastens, besprechen sollen und andererseits auch mit ihren Eltern das Gespräch suchen sollen. Es werden hier also keine Themen, die die Jugendlichen interessieren könnte, antizipiert, um sie gleich aufzugreifen und zur Diskussion zu stellen. Stattdessen werden sie ermutigt, selbstständig jene Themen zur Sprache zu bringen, die sie beschäftigen (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 89). *Fortpflanzung* wird nur im Religions-Buch erwähnt. Darauf wird mithilfe eines Bibelzitates verwiesen, in dem Gott die Menschen dazu anweist, sich zu vermehren. Besprochen wird dies aber nicht weiter.

Verhütung wird nur im Religions-Buch angesprochen, und hier wird eben der Hinweis gegeben, man möge Themen, die einen interessieren, besprechen. *Zeugung & Befruchtung* kommt ebenfalls im Religions-Buch zur Sprache, und zwar wird hier behauptet,

„[...] dass vom ersten Augenblick der Vereinigung von Ei- und Samenzelle an ein eigenständiges Leben vorhanden ist, das wir schützen müssen [und] dass schon vom ersten Augenblick der Befruchtung an die Farbe der Augen und Haare, der Körperwuchs und alle Erbanlagen festgelegt sind“ (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 9).

Aus dem Kontext und der Formulierung, dass hier ein Leben zu schützen sei, ist ersichtlich, dass es sich hierbei um eine gegen den Schwangerschaftsabbruch gerichtete Information handelt, die darauf abzielt, eine befruchtete Eizelle mit einem Fötus oder Säugling gleichzusetzen. Im Englisch-Buch geht es liberaler zu – hier wird salopp von der Zeugung eines Kindes während eines Basketball-Spiels erzählt. *Schwangerschaft* wird nur im Religions-Buch erwähnt, im Zusammenhang mit Neugeborenen, die als „Wunder Gottes“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 61) bezeichnet werden. Zum Thema *Embryo & Fötus* gibt auch nur das Religions-Buch Auskunft, in dem eine Liste an Wissenswertem über Embryonen/Föten, aber auch Jugendliche präsentiert wird. Es handelt sich wieder um den Text, in dem geborene mit ungeborenen Menschen gleichgesetzt werden sollen, um gegen den Schwangerschaftsabbruch zu argumentieren (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 9). Schließlich wird auch die *Geburt* in den Religions-Büchern thematisiert, allerdings mit dem Schwerpunkt der Geburtsschmerzen, die als die Strafe Gottes für Evas Fehlverhalten im Paradies beschrieben werden. Im Geschichte-Buch hingegen wird die Geburt in Kontext gebracht mit den Dokumenten und Ämtern, die damit zusammenhängen: „Geburt – Geburtsurkunde – Standesamt – Geburtenhilfe – Finanzamt“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 92). Mehr wird dazu allerdings nicht gesagt.

7.2. Cluster 2: Aufwachsen

Über *Babys & Kleinkinder* und *Teenager & Jugendliche* und ihre Entwicklung gibt es nur in den Biologie-Büchern Inhalte. Bilder illustrieren, wie jüngere Kinder gemeinsam spielen, und dass Teenager lieber geschlechtsgetrennt unter sich bleiben. Im dazugehörigen Text ist zu lesen, dass die Rollen von Frau und Mann im Kindesalter noch beliebig eingenommen würden, sich dies aber später ändern würde. Die *Pubertät* wird sowohl in den Religions- als auch den Biologie-Büchern als komplizierte Zeit beschrieben, in der Teenager sich damit arrangieren lernen müssen, dass ihr Körper und ihre Persönlichkeit sich ändert. Es werden

Unsicherheiten angesprochen, Probleme wie Akne, Streit mit den Eltern und anderen Autoritätspersonen, das Dazugehören-wollen. Im Biologie-Buch wird klar und deutlich der Standpunkt vertreten, dass Teenager noch nicht in der Lage seien, eine belastbare Beziehung zu führen. Es wird vor Drogen- und Alkoholkonsum gewarnt. Aber es wird auch empfohlen, sich über seine Sorgen sprechen zu trauen, und es wird Mut gemacht: „Dennoch ist die Zeit der Pubertät eine schöne, spannende Zeit, eine Zeit voll Lebendigkeit und Überraschungen“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 18). Im Biologie-Buch wird auch angesprochen, dass die Pubertät eine Phase der *Identitätsbildung* ist, in der man sich seiner selbst nicht immer sicher sei – und dass sei normal ist.

7.3. Cluster 3: Beziehungen & Gefühle

Im Geschichte-Buch zeigen historische Heiratsannoncen aus der NS-Zeit und Institutionenkunde das Thema *Verloben & Heiraten*, ergänzt um einen Arbeitsauftrag, der Werte von damals und heute zur Debatte stellt: „Welche Eigenschaften sind heute wichtig? Gestalte Plakate zum Thema 'Heiratsannoncen – 'damals' und heute' “ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 29). In den Englisch-Büchern hingegen erscheint das Heiraten einfach als etwas, das zum Erwachsen-werden dazu gehört. In den Religions-Büchern wiederum wird die Zeit der Verlobung als Test der Beziehung beschrieben und anschließend das Sakrament der Ehe erklärt. Der *Ehe* wird hier besonders viel Platz eingeräumt, wobei es vor allem um die religiöse Bedeutung der Ehe geht:

"Eheleute, die ihr ganzes Leben in Liebe und Treue miteinander leben wollen und dies durch ihr Jawort vor dem zuständigen Pfarrer und zwei Zeugen bekräftigen, werden dadurch zu einem 'Zeichen der Liebe und Nähe Gottes unter den Menschen'. Der heilige Paulus lehrt, dass sie damit zu einem lebendigen Bild der Liebe werden, die Christus zu seiner Kirche hat" (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 92).

Doch auch Schwierigkeiten, wie etwa Uneinigkeit zwischen den Ehepartner*innen, wird thematisiert. In den Englisch-Büchern wird das Thema Ehe fast ausschließlich mit Blick auf Streit behandelt. In beiden Fächern wird jedoch keine ernsthafte Lösung diskutiert. Im Geschichte-Buch wird aufgezeigt, dass die SPÖ für eine Trennung von Kirche und Staat eintrete, die ÖVP den Einfluss der Kirche auf den Staat und auch private Lebensbereiche wie die Ehe, gewahrt sehen möchte. Zum Thema *Trennung & Scheidung* findet man nur in den Religions-Büchern Inhalte. Auffallend ist, wie sehr die Texte sich darauf fokussieren, dass die Kinder aus geschiedenen Ehen davon unheimlich mitgenommen und negativ beeinflusst seien. Um Scheidungen vorzubeugen, werden die Schüler*innen in einem Arbeitsauftrag

aufgefordert, Ratschläge für eine gelingende Ehe zu formulieren. Es wird gesamt gesehen zwar sehr dramatisch über die enttäuschten Gefühle der Beteiligten gesprochen, jedoch kein Weg aus der Krise aufgezeigt. In den Büchern der anderen Fächer kommt das Thema gar nicht vor, was aus meiner Sicht besonders deshalb nicht nachvollziehbar ist, weil viele Schüler*innen eben diese Konflikte aus der eigenen Familie kennen. Den Fokus auf ihre eigene hypothetische Ehe zu legen, statt auf die aktuell schwierige Situation zuhause, erscheint mir wenig hilfreich.

Das Thema *Vater sein & Väterlichkeit* wird durchwegs positiv aufgegriffen. Sowohl in den Geschichte-, den Englisch- als auch den Religions-Büchern werden Väter als Männer gezeigt, die ihre Kinder betreuen und mit ihnen spielen. Das Geschichte-Buch erklärt: „Die Betreuung und Erziehung der Kinder sind heute nicht mehr ausschließlich der Mutter überlassen“ (Spuren der Zeit 4, 1997, S. 127). Über *Mutter sein & Mütterlichkeit* wird hingegen wieder mit Blick auf die Vergangenheit geschrieben: es geht um die Rolle der Mutter im Nationalsozialismus. In den Geschichte-Büchern geht es beim Thema *Familie* vor allem darum, dass Mann und Frau sich die familiären Pflichten im Idealfall heute partnerschaftlich aufteilen. In den Englisch-Büchern werden alternative Familienmodelle aufgezeigt, etwa wenn es um Kinder in einem Heim geht, oder um einen jungen Mann, der aus seinem kaputten Zuhause flüchtet und bei einem alten Mann unterkommt. In einer Arbeitsaufgabe im Englisch-Buch sollen die Schüler*innen entscheiden, wie eine Konfliktsituation in einer fiktiven Familie zu lösen sei. Im Religions-Buch wird der Fokus auch auf ein harmonisches Familienleben gelegt. Außerdem soll debattiert werden, welchen Einfluss die Berufstätigkeit von Frauen auf ihre Familien hat.

Bezüglich *Attraktivität* haben alle Schulbücher Inhalte zu bieten. Im Geschichte-Unterricht geht es fast ausschließlich um vergangene Schönheitsideale, aber in einer Aufgabe sollen sich die Schüler*innen auch mit ihren Wünschen für eine*n Partner*in auseinandersetzen. Die Englisch-Bücher stellen das Thema hauptsächlich als eine Frage des Aussehens dar, wobei fitter gleich gesetzt wird mit besser aussehend. Auch wenn die Teenager in den Texten ihre attraktiven Schulkolleg*innen beschreiben, wird eigentlich durchwegs über das Aussehen gesprochen. In den Biologie-Büchern wird die Unsicherheit, ob man für die anderen attraktiv sei, angesprochen. Als besondere Unsicherheits-Beförderer werden Übergewicht und Akne genannt. Diese beiden Unsicherheits-Quellen kommen auch in den Religions-Büchern vor, doch diese gehen auch noch auf andere Formen der Attraktivität ein. Hier wird etwa auch

von jemandes Lächeln gesprochen, oder wie sehr man das Lachen einer anderen Person schätzt: „Ich mag Michaels Augen, die mich ansehen, als ob ich wunderschön wäre. Ich vergesse dann meine Pickel, dass meine Nase zu breit ist, meine Zähne unregelmäßig ... und bin einfach glücklich“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 20). Auch bietet das Religions-Buch die Möglichkeit, sich in einem Arbeitsauftrag mit den eigenen Vorstellungen zu Attraktivität auseinanderzusetzen. Die Themen *Flirten*, *Daten*, *Kennenlernen* kommen nur in den Englisch-Büchern vor, und zwar hauptsächlich, wenn Jugendliche in Lesetexten versuchen, sich zu überwinden und jemanden anzusprechen, oder wenn sie zu einem Date, meistens im Kino, sind. Auch gibt es eine Geschichte, die vermittelt, dass der erste Eindruck trügt und es wertvoll sein kann, jemanden besser kennenzulernen, um ihn besser zu verstehen. *Sich verlieben & verliebt sein* kommt hingegen wieder in mehreren Büchern vor. In den Englisch-Büchern gibt es einige Geschichten über verliebte Jugendliche, alle davon zwar Geschichten, in denen es auch etwas zu überwinden gibt, die aber im Endeffekt gut ausgehen. Auch gibt es mehrere Arbeitsaufträge, in denen die Schüler*innen Geschichten über das Verliebt-sein schreiben sollen. In den Biologie-Büchern wird einfach angesprochen, dass die Teenager in der Pubertät anfangen, sich zu verlieben. Die Religions-Bücher stellen das Verliebt-sein als etwas Schönes, Positives dar, ergänzen jedoch um das Thema Liebeskummer. Auch wird darauf hingewiesen, dass man sich Zeit lassen soll miteinander – ich nehme an, hier meinen die Autor*innen vor allem mit sexuellen Erfahrungen. Auch gibt es einen Arbeitsauftrag zum Thema Verliebt-sein, in dem sich die Schüler*innen mithilfe von selbstgewählten Texten und Bildern zu diesem Thema auseinandersetzen und ihre Gefühle erforschen sollen.

Liebe wird in den Englisch-Büchern vorrangig als Thema für Gedichte behandelt, teilweise auch einfach nebenbei erwähnt. Dabei gibt es im Rahmen von Arbeitsaufträgen auch die Möglichkeit für die Schüler*innen, auszudrücken, was Liebe für sie bedeutet. In den Biologie-Büchern wird die Liebe von Pubertierenden als weniger ernsthaft als die der Erwachsenen dargestellt. In den Religions-Büchern schließlich wird die Liebe als sehr tiefes Gefühl beschrieben. Hier geht es aber häufig darum, dass Liebe vor allem auch bedeutet, den Anderen mit seinen Fehlern anzunehmen. Dadurch wirken die Texte hier weniger leicht und froh, sondern eher etwas reifer. Im Englisch-Buch wird die erste Liebe beschrieben, und zwar in einem Songtext, der von eben diesem Thema handelt. Sie wird hier als eine sehr positive und aufregende Erfahrung beschrieben.

Freundschaft kommt im Englisch-Buch als Thema eines Gedichts vor, in einem Biologie-Buch wird die Freundschaft als die Vorstufe zur Liebesbeziehung klassifiziert, anstatt dass sie als etwas eigenständiges gesehen wird. Im anderen Biologie-Buch gibt es dafür einen Arbeitsauftrag, in dem die Schüler*innen sich Gedanken dazu machen sollen, was aus ihrer Sicht wahre Freundschaft bedeutet. Im Religions-Buch wird die Freundschaft ebenfalls als Vorstufe zur Liebesbeziehung dargestellt. *Beziehungen* werden ansonsten nur im Religions-Buch erwähnt, und zwar im Zusammenhang damit, dass der andere Mensch nicht perfekt sein muss, damit man mit ihm eine erfolgreiche Beziehung führen kann. Auch gibt es einen Arbeitsauftrag, in dem sich die Schüler*innen dazu Gedanken machen sollen, was Beziehungen langfristig bestehen lässt. Schließlich gehört auch die *Partnerschaftlichkeit* zu diesem Cluster. Darüber stehen in den Geschichte-Büchern ein paar wenige Sätze dazu, dass Männer und Frauen sich die Haus- und Care-Arbeit heute aufteilen, statt alles der Frau zu überlassen. Auch wird auf das Gesetz zur Gleichstellung der Ehefrau dem Ehemann gegenüber aus 1975 hingewiesen. In den Englisch-Büchern hingegen kommt Partnerschaftlichkeit nur in Form ihrer weitgehenden Abwesenheit vor – die meisten Geschichten handeln von Beziehungen, in denen die Männer ihre Frauen nicht wie echte Partnerinnen behandeln, sondern sie beispielsweise nicht ernst nehmen. Diskutiert wird dieses Verhalten dann aber nur gelegentlich. Im Religions-Buch spielt Partnerschaftlichkeit dahingehend eine Rolle, dass aufgezeigt wird, dass man in Beziehungen füreinander da sein sollte, damit diese gelingen. Von einer Gleichstellung von Männern und Frauen in Beziehungen wird hier allerdings nicht gesprochen. Im Biologie-Buch wird ein die Notwendigkeit eines respektvollen Umgangs miteinander beschrieben. Die Pubertät bringe viele Konflikte mit sich, und Durchsetzungsvermögen sei eine wertvolle Eigenschaft. Dabei solle man aber stets respektvoll sein und auch gewillt sein, einzusehen, dass man nicht immer recht habe.

7.4. Cluster 4: Gesetze

Im Geschichte-Buch wird auf das *Menschenrecht* „eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 133) verwiesen, allerdings wird dazu nicht mehr gesagt. Auf verschiedene *Gesetze zu Ehe & Familie*, historische sowie aktuelle, wird Bezug genommen, jedoch ohne weiter darauf einzugehen. Dabei wird nicht nur über nationale Gesetze gesprochen, sondern unter anderem auch über die Ein-Kind-Politik Chinas. Im Religions-Buch wird noch einmal extra der Mutterschutz erwähnt, als

wichtige Errungenschaft für das Berufsleben. Bezüglich *Gesetzen zur Gleichberechtigung der Geschlechter* und dem *Schwangerschaftsabbruch* gibt es nur in den Geschichte-Büchern Erwähnungen. Zur Eherechtsreform aus 1975 wird noch erklärt, dass es sich dabei um eine Reform für die Gleichstellung der Ehepartner*innen handelt. Bezüglich des Schwangerschaftsabbruches wird nur kurz erwähnt, dass während der Zeit der SPÖ-Alleinregierung die Fristenregelung implementiert wurde.

7.5. Cluster 5: Kontroverse Themen

Hinsichtlich des Themas *Lust & Triebe* findet man nur im Religions-Buch einen kurzen Abschnitt, in dem davon gesprochen wird, dass Gott die Frau als dem Mann untergeordnet geschaffen wurde: „Du hast Verlangen nach einem Mann; er aber wird über dich herrschen“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 78). Der *Schwangerschaftsabbruch* wird ebenfalls nur in den Religions-Büchern angesprochen, wobei er jeweils als niederer Akt beschrieben wird, etwa mit folgenden Worten, als Teil eines Gedichts: „Doch die Menschen fühlten sich immer unsicherer. Und sie töteten ihre Kinder, noch ehe sie geboren waren – hunderttausende Jahr für Jahr. / Und die Menschen waren stolz auf das Blut an ihren Händen, und sie nannten es Fortschritt“ (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 22). Das Thema *Prostitution & Sexarbeit* schließlich wird nur im Englisch-Buch erwähnt, als Teil einer Geschichte über obdachlose Kinder und Jugendliche, die sich prostituieren oder kriminell sind:

„'But you should not think they are not good kids. Most of them are simply trying to survive. You see, when you're fourteen or fifteen, or sixteen, or seventeen or eighteen and you have no place to live, and you're cold and hungry and scared, and you have nothing to see except yourself, you sell yourself,' Father Bruce Ritter says“ (The New You & Me 4, 1997, S. 70).

Überraschenderweise kamen keine weiteren kontroversen Themen in den Schulbüchern vor.

7.6. Cluster 6: Moral & Werte

Wertewissen & Ethik wird in den Geschichte-Büchern besprochen, indem die unterschiedlichen Positionen zu gesellschaftlichen Themen der ÖVP und SPÖ aufgezeigt werden. Darüber hinaus werden progressive Werte hinsichtlich der Gleichstellung der Geschlechter als mit dem Weltbild konservativer Muslim*innen und Christ*innen unvereinbar dargestellt. Im Religions-Buch werden in einer langen Übung mit mehreren Arbeitsaufträgen die Werte die Jugendzeitschriften transportieren mit den christlichen Werten kontrastiert.

Hinsichtlich *Werten zur Orientierung* kann eine Geschichte im Englisch-Buch verstanden werden, in der ein Priester portraitiert wird, der sich um obdachlose Kinder und Jugendliche kümmert. Dieser Priester wird den Schüler*innen auch als Vorbild präsentiert. In den Religions-Büchern wird hauptsächlich katholische Werte vermittelt, da ja grundsätzlich dazu da sind, um den Schüler*innen christliche Moralvorstellungen näher zu bringen. Als Beispiel sei hier folgender Abschnitt aus einem Kapitel über die Schöpfung genannt:

„* Jeder Mensch ist einmalig und wertvoll.

* Kein Mensch hat das Recht, andere zu unterdrücken. Menschliches Leben ist wertvoll und darf in keiner Phase seiner Entwicklung zerstört oder manipuliert werden.

* Als Mädchen und Buben, als Frauen und Männer sind wir einander und vor Gott gleichgestellt“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 72).

Die *Gleichstellung der Geschlechter* kommt in den Geschichte- und Religions-Büchern zur Sprache. Im ersteren wird etwas abstrakt über die Weltfrauenkonferenzen geschrieben, dass sich viele Frauen dort für ihre Gleichberechtigung und gesellschaftliche Gleichstellung stark machen, was jedoch stellenweise von den „islamischen und christlichen Fundamentalistinnen“ (Spuren der Zeit 4, 1997, S. 129) nicht unterstützt würde. In den Religions-Büchern zeigt sich, dazu passend, auch gleich ein markanter Widerspruch: an mehreren Stellen wird betont, dass die Frau dem Mann gleichgestellt sei. An vielen anderen Stellen jedoch wird die Frau als dem Mann untergeordnet und verpflichtet beschrieben. Eine klare Aussage oder ein Bekenntnis zur Gleichstellung der Geschlechter sucht man hier vergebens. Auf das Thema *Inklusion* schließlich bezieht man sich im Englisch-Buch, wo ein Mädchen mit körperlich-geistiger Behinderung anmerkt: „Sometimes I feel left out because most of my friends have boyfriends. I've got lots of boy mates but I've never gone out with anyone“ (Make Your Way With English 5, 2003, S. 172). Allerdings wird die Chance nicht aufgegriffen, über das Thema Inklusion oder Behinderung in der Liebe und beim Sex weiter zu sprechen. So hängt das Thema etwas in der Luft.

7.7. Cluster 7: Diskurse

Frau sein & Weiblichkeit wird im Religions-Buch besprochen, wobei es hier um die Erschaffung der Frau als Teil des Mannes (aus seiner Rippe) geht, beziehungsweise besprochen wird, dass die Frau für den Mann geschaffen worden sei. In den anderen Büchern sucht man dieses Thema vergeblich. Im Englisch-Buch wird Weiblichkeit oft auch mystifiziert. So gibt es zum Beispiel eine Geschichte, in der eine Frau und ein Baum das

gleiche Wesen sind. Auch wird über Frauen in den zahlreichen Gedichten oft sehr abstrakt gesprochen, wodurch das Frau- oder Mädchen-sein ein Stück weit der Realität enthoben wirkt. Echte Mädchen mit vielschichtigen Persönlichkeiten sucht man hingegen vergebens. Erfrischenderweise kommt im Englisch-Buch an anderer Stelle jedoch auch eine lange Geschichte vor, in der ein Mädchen aktiver agiert. Ein schüchterner Bub sich in ein Mädchen verliebt, das nicht auf den Mund gefallen ist. Da er sich nichts sagen traut, lädt schließlich sie ihn zu einem Date ein, wodurch die in den Schulbüchern sonst häufig traditionell gezeigten Rollen etwas aufgebrochen werden.

Das Thema *Pornografie* wird nur im Religions-Buch aufgegriffen und hier deutlich abgelehnt. *Sexuelle Gewalt* wird ebenfalls im Geschichte-Buch behandelt, und zwar werden Vergewaltigungen durch russische Besatzungssoldaten in Österreich erwähnt.

Das Thema *HIV/AIDS* kommt sowohl im Englisch- als auch im Geschichte-Buch vor. Im Englisch-Buch dient der Satz „A cure for AIDS will be found very soon“ (Make Your Way With English 5, 2003, S. 74f.) als Beispiel in einer Grammatik-Übung und wird daher nicht weiter besprochen. Im Geschichte-Buch hingegen werden die Schüler*innen darüber informiert, dass AIDS noch nicht heilbar sei und sie deshalb „unbedingt vorsorgen“ sollen (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 98).

7.8. Cluster 8: Didaktik

Im Geschichte-Buch wird *Geschlechtssensible Pädagogik* primär dahingehend aufgegriffen, dass besprochen wird, inwiefern traditionell den Frauen zugeschriebene Aufgaben im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer häufiger auch von Männern übernommen wurden. Dabei wird unter anderem auch mit einer Karikatur gearbeitet und die Schüler*innen werden zum Reflektieren der gegenwärtigen Situation aufgefordert. Andere Bücher haben zu diesem Thema leider nichts beizutragen, im Gegenteil. So perpetuieren viele Stellen, wie etwa hier in einem Englisch-Buch, eher die bestehenden Geschlechternormen: „The man who/that sings this song is saying something interesting about his girl“ (Make Your Way With English 5, 2003, S. 13). Hier wird dem jungen Mann also statt einer jungen Frau als Partnerin ein Mädchen als ihm gehörend zur Seite gestellt. Es bedarf wenig Fingerspitzengefühl, um hier konservative Vorstellungen von Beziehung und Geschlechtern zu erkennen. Damit würde sich der Satz besonders gut zur kritischen Besprechung im Unterricht anbieten, doch diese Chance wird leider von den Autor*innen nicht aufgegriffen.

Durch das unkommentierte Verwenden genau solcher Ausdrücke wird demnach geschlechts-unsensible Pädagogik betrieben.

Die *Rolle der Peers* wird im Biologie-Buch angesprochen. Es wird darauf hingewiesen, dass der Austausch unter den Schüler*innen hinsichtlich ihrer Sorgen und Fragen zu allen Dingen des Erwachsenwerdens wertvoll ist und eine gute Stütze sein kann, wenn man durch eine schwierige Zeit geht. Auf die *Rolle der Eltern* wird hingegen nicht wirklich eingegangen – die Beziehung von Teenagern zu ihren Eltern wird als häufig konflikt-behaftet beschrieben und die Schüler*innen werden zu Rücksichtnahme gemahnt. Im Religions-Buch allerdings wird, zusätzlich zu denselben Hinweisen auf typische Konflikte zwischen Jugendlichen und Eltern, auch darüber gesprochen, dass die Eltern eine Vorbildfunktion haben, was die Gestaltung von Beziehungen betrifft:

„Vieles lernen sie dabei unbewusst – am Modell ihrer Eltern, durch angenehme oder aber auch durch schmerzliche Erfahrungen in ihren Freundschaften und Liebesbeziehungen. Lieben lernen ist eine Aufgabe, die uns Menschen das ganze Leben lang begleitet, die unser Leben bereichert und uns in jedem Lebensabschnitt vor neue Anforderungen stellt“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 23).

Auf weiterführende *Literatur & Beratung* wird nur im Religions-Buch eingegangen, und auch nur mit einer kritischen Sicht auf Jugendzeitschriften und deren Beratungs-Seiten im Stil von Dr. Sommer. Weitere Lektürehinweise oder Beratungsstellen werden nirgends erwähnt. Auf die *Lebensrealität* der Schüler*innen wird im Geschichte-Buch dahingehend Bezug genommen, dass ein Text im Stil einer Jugendzeitschrift vorkommt, in dem es um die Gefahr einer Ansteckung mit HIV geht. In den Englisch-Büchern spielt der Alltag der Schüler*innen im Vergleich damit viel häufiger eine Rolle: hier geht es häufig um das Verliebt-sein, die erste Liebe, die Sorgen und Gedanken von Teenagern. Auch in den Religions-Büchern wird an vielen Stellen auf die Gefühlswelt von Jugendlichen eingegangen und in den Biologie-Bücher stehen die Gefühle und das Erleben von Jugendlichen im Zentrum. Als *offen & zeitgemäß* zeigt sich an einigen Stellen insbesondere das Englisch-Buch, in denen auch jugendsprachliche Ausdrücke ihren Platz finden und von „snogging“ (The New You & Me 4, 1997, S. 84 + 91) die Rede ist.

7.9. Cluster 9: Fähigkeiten

Das Erkennen, Benennen und Respektieren von *Grenzen* wird im Geschichte- sowie Englisch-Buch angesprochen. Im Geschichte-Buch werden mehrere grenzüberschreitende Situationen dargestellt und dazu folgender Arbeitsauftrag gegeben:

„Schau dir jedes einzelne Bild genau an. Worum geht es darin? Wie wird Gewalt ausgeübt? Wer ist davon betroffen? Wo werden Gefühle verletzt? Suche dir drei Bilder aus und erkläre, wie du – als Betroffener – reagieren würdest. Geht es auch anders? Stelle deine Vorschläge vor! (Partnerarbeit)“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 117).

Auch im Englisch-Buch werden die Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit (hier: körperlichen) Grenzen angeleitet. Bezugnehmend auf einen Text über Extremsport werden einige Fragen zu diesem Thema gestellt, schließlich auch: „How important is it to know how far you can push your body?“ (The New You & Me 4, 1997, S. 25). Diese beiden Abschnitte sind auch relevant für die *Körperkompetenz*. Darüber hinaus wird im Englisch-Buch das Thema Fitness angesprochen, wobei neben der Gesundheit hier auch das Aussehen immer eine Rolle spielt. Ebenso wird das Aussehen im Religions-Buch thematisiert. In einer Collage aus verschiedenen Jugendzeitschriften (ob real oder fiktiv ist leider nicht gekennzeichnet) erkennt man alle möglichen Probleme von Jugendlichen. Alle, die mit dem Körper zu tun haben, präsentieren negative Gefühle, ohne jedoch in weiterer Folge eine alternative Sichtweise aufzuzeigen. Im Biologie-Buch hingegen wird beschrieben, dass diese negativen Gefühle vermutlich vorübergehend sind und die eigene Wahrnehmung einen vor einem selbst mitunter schlechter dastehen lässt, als Andere dies empfinden:

„Viele Menschen, die sich daran erst gewöhnen müssen, fühlen sich durch die Veränderungen ihres Körpers manchmal verunsichert. Sie wissen nicht, ob sie so, wie sie aussehen, auch anderen gefallen. Manche fühlen sich zu dick, auch wenn es nicht stimmt, andere sind aus anderen Gründen mit ihrem Aussehen nicht glücklich“ (Leben und Umwelt 3, 1996, S. 106).

Die Rolle des *Umfelds* wird im Biologie-Buch besprochen und dort auch differenziert dargestellt: einerseits wird der ehrliche Austausch mit Peers empfohlen, um sich gegenseitig in der Unsicherheit eine Stütze zu sein. Andererseits wird auch über Peer Pressure geschrieben.

Das Thema *Verantwortungsbewusstsein* wird nur im Religions-Buch besprochen, in Form eines Gedichtes. Das Gedicht handelt davon, nichts zu überstürzen und stattdessen zu

warten, bis man reif genug ist für eine Beziehung. Es wird dabei der Eindruck transportiert, dass man zuerst eindringlich an sich selbst arbeiten solle, bevor man sich auf die Beziehung mit einem anderen Menschen einlassen könne. Hinsichtlich *Kommunikation* werden in den Englisch-Büchern viele Liebesbeziehungen dargestellt, wobei in manchen die Kommunikation gut funktioniert, in anderen nicht. Diese kommunikativen Miss-/Erfolge werden allerdings nicht auf einer Metaebene thematisiert. Auch in den Religions-Büchern wird zwar beschrieben, dass man mit der Zeit lerne, miteinander rücksichtsvoll zu kommunizieren, doch wie so etwas tatsächlich aussieht, wird nicht erklärt. Hinsichtlich *Medienkompetenz* gibt es im Englisch-Buch eine Stelle, an der die Schüler*innen sich kritisch mit dem Wahrheitsgehalt von Aussagen anderer User im Internet auseinandersetzen sollen. Im Biologie-Buch werden Werbungen und ihr Einfluss auf unsere Wünsche diskutiert. Im Religions-Buch schließlich werden Jugendmagazine kritisch dargestellt und die Schüler*innen sollen diese in mehreren Arbeitsschritten analysieren.

7.10. Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich

Wie vom Erlass von 1990 gefordert, werden in den Schulbüchern insgesamt unterschiedliche Wertvorstellungen zum Ausdruck gebracht. Kontrastiert und damit deutlich sichtbar gemacht, werden sie allerdings nur in wenigen Fällen. Somit bleibt die Vielfalt der Werte und Moralvorstellungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen weitgehend implizit. Wer nicht bereits Wissen darüber hat, wie die verschiedenen Gruppen zu diversen Themen aus dem sexualerzieherischen Spektrum stehen, hat somit kaum Gelegenheit, die unterschiedlichen Positionen zu reflektieren. Damit ist der Anforderung des Erlasses, „die Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen zur Sexualerziehung sachlich darzulegen (Aufbau eines Wertwissens) und im Geiste gegenseitiger Achtung zu diskutieren“ (BMUK, 1994, S. 1) weitgehend unerfüllt.

Erfolgreicher umgesetzt wird die Anforderung, dass neben biologischen Informationen auch solche Inhalte vermittelt werden sollen, die Zwischenmenschliches behandeln, sowie Hilfe für Schwierigkeiten im Zusammenhang mit sexualerzieherischen Themen bieten. Speziell die Englisch- und Religions-Bücher liefern viel Input zu jenen Themen, die im Leben von Teenagern zunehmend Relevanz gewinnen, etwa das Verlieben oder Fragen zu Körperbild und Selbstwert. Auch die Biologie-Bücher bleiben nicht bei reinem biologischem Faktenwissen und beschäftigen sich darüber hinaus auch mit den Veränderungen, die die Teenager durchleben. Auch wenn sicherlich noch eine breitere Auseinandersetzung mit

einer größeren Vielfalt an sexualerzieherischen Themen möglich gewesen wäre, so zeigt sich in den Schulbüchern doch, dass die Autor*innen ein Bewusstsein für die Themen jenseits der Biologie gehabt zu haben scheinen.

Die Autor*innen des Erlasses betonen, dass Sexualerziehung in den Schulen in Form eines Unterrichtsprinzips umgesetzt werden solle und die untersuchten Schulbücher zeigen, dass tatsächlich jedes Fach einen Beitrag zur Sexualerziehung der Schüler*innen leistet. Allerdings möchte ich einschränkend festhalten, dass es besonders mit Blick auf die Geschichte-Bücher verwunderlich ist, wie selten und oberflächlich sexualerzieherische Themen aufgegriffen werden. Immerhin könnte Sexualität als Thema der Sozialgeschichte in allen Schulstufen und mit vielfältigen Blickwinkeln aufgegriffen werden – diese Chance wird aber vergeben. Doch auch in den Schulbüchern anderer Fächer bleibt man oft an der Oberfläche eines Themas. Beispielhaft sei hier das Thema Inklusion im Englisch-Buch genannt, das angesprochen, dann aber nicht weiterbearbeitet wird. Generell ist zu sagen, dass der Forderung des Erlasses nach einer inhaltlichen, aber auch methodischen Vielfalt, nicht gut nachgekommen wird.

Besonders methodisch/didaktisch sind die Schulbücher sehr homogen: häufig handelt es sich bei den sexualerzieherisch relevanten Abschnitten um Lesetexte, gelegentlich um Arbeitsaufträge für die Einzel- oder Partner*innenarbeit. Ganz selten wird eine Plenumsdiskussion angeregt. Informationen darüber, wo man sich außerhalb der Schule weitere Hilfe holen könne (Beratungsstellen, Literaturhinweise, etc.) sucht man vergebens. Die Umsetzung als Unterrichtsprinzip ist damit also in Grundzügen geglückt, birgt jedoch auch einiges an Verbesserungspotenzial.

Die Hinweise zur Durchführung werden ebenfalls nur oberflächlich in den Schulbüchern berücksichtigt. Raum für die Reflexion und Entwicklung persönlicher Wertvorstellungen gibt es nur in den Religions-Büchern, „Kommunikation im Sinne partnerschaftlicher Auseinandersetzung“ (BMUK, 1994, S. 2) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen wird an keiner Stelle propagiert. Gelegentlich wird darauf hingewiesen, dass Lehrer*innen Fragen von Schüler*innen wohl beantworten könnten, aber diese Form der Kommunikation kann kaum als partnerschaftlich bezeichnet werden und wird in den Schulbüchern auch nur als Randnotiz erwähnt, statt dass so ein Gespräch etwa Teil eines konkreten Arbeitsauftrages

wäre. Generell sind die Abschnitte methodisch und didaktisch sehr einheitlich – von Individualisierung oder einem Eingehen auf die Zusammensetzung der Klasse keine Spur.

Positiv ist anzumerken, dass die Sprache in den Schulbüchern weitgehend nüchtern, neutral, teilweise auch so gehalten ist, dass sie an die Lebensrealität der Schüler*innen anknüpft und natürlich, nicht zu trocken oder gezwungen, wirkt. Auch bleiben die Schulbücher zumeist „sachlich und frei von Pathos“ (BMUK, 1994, S. 2), wobei die Ausnahme hierbei natürlich die Religions-Bücher bilden. Zwar wird auch im Biologie-Buch einmal von „seelischen Veränderungen“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 56) gesprochen, abgesehen davon findet man emotionalisierende und pathetische Sprache aber nur in den Religions-Büchern, wo sie auch zu vermuten wäre – die dort vermittelte Weltansicht beruht ja nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern religiösen Überzeugungen, und die behandelten Themen sind weitgehend Fragen der Moral, nicht des Wissens.

Gesamt gesehen wurde der Erlass in den Schulbüchern insofern umgesetzt, als dass Sexualerziehung, entsprechend einem Unterrichtsprinzip, in den Büchern aller Fächer vorkommt. Während der Erlass jedoch auf eine breite Umsetzung abzielt, mit methodischer Vielfalt, gegebenenfalls Individualisierung, einer aktiven Einbeziehung von externen Fachpersonen ebenso wie Literatur, Filmen und Beratungsangeboten, zeigen sich die Schulbücher in diesen Punkten bescheiden. Ich erachte die Umsetzung des Erlasses in den Schulbüchern aus 1990 bis 2015 daher als mangelhaft.

8. Diskussion der Ergebnisse des Untersuchungszeitraums von 2015 bis heute

8.1. Cluster 1: Biologie & Körper

Der *Weibliche Körper* wird, ebenso wie der *Männliche Körper*, in den Biologie-Büchern sehr sachlich beschrieben, wobei sowohl Aussehen als auch Funktion der Geschlechtsorgane beschrieben wird. Außerdem wird die Funktionsweise diverser Hormone diskutiert. Auch im Religions-Buch kommen die Körper kurz vor. Der Frauenkörper wird einmal in Form eines Bildes dargestellt, auf dem man eine schwangere Frau sieht. Der Bauch der Frau ist durchsichtig, in ihrem Uterus liegen zwei Föten. Der Männerkörper wird indirekt in einem Abschnitt über Feste thematisiert, und zwar im Zusammenhang mit dem jüdischen Brauch der Beschneidung. Der *Zyklus* wird nur in den Biologie-Büchern besprochen, hier dafür sachlich und ausführlich. Die *Wechseljahre* kommen ebenfalls nur im Biologie-Buch vor, und leider nur in lexikalischem Format: „Menarche, Menopause, Menstruation“ (bio @ school 6, 2017, S. 75).

Beim Thema *Fortpflanzung* wird in den Biologie-Büchern vorwiegend die Rolle der DNA und Chromosomen besprochen, wobei auch auf die Vererbung von Krankheiten und die Entstehung mancher Behinderungen eingegangen wird. Auch wird die statistische Häufigkeit von männlichen und weiblichen Neugeborenen diskutiert, wobei Intersex-Neugeborene hier nicht zur Sprache kommen. Auch die *Zeugung & Befruchtung* wird nur in den Biologie-Büchern besprochen, wobei wiederum sehr sachlich der Vorgang der Befruchtung einer Eizelle und der darauffolgenden Einnistung beschrieben wird. Das Thema *Schwangerschaft* kommt im Englisch-Buch vor, wobei hier darüber gesprochen wird, dass Mädchen, die Sport treiben, angeblich weniger häufig als Teenager schwanger werden. In den Biologie-Büchern wird der Verlauf von Schwangerschaften besprochen, darüber hinaus aber auch auf Verhalten eingegangen, das schwangere Frauen zum Schutz des Embryos bzw. Fötus vermeiden sollten (etwa das Rauchen). Auch von ungewollten Schwangerschaften, Schwangerschaftsabbrüchen und Leihmutterschaft wird in diesem Zusammenhang geschrieben. In den Religions-Büchern wird die Schwangerschaft mitunter aus der Sicht des Fötus beschrieben, zwischen dem ungeborenen Fötus und Neugeborenen wird kein Unterschied gemacht. Dabei wird der Fötus oft als von Gott in der Mutter geschaffen beschrieben, manchmal in eigenen Worten, manchmal in Form eines Bibelzitats. Die

Darstellung von Schwangerschaft und Föten zielt recht deutlich darauf ab, den Schwangerschaftsabbruch als Tötung eines Menschen zu klassifizieren.

Auch wird die *Aktion Leben* genannt und die verschiedenen Tätigkeitsbereiche des Vereins aufgezählt. Hinsichtlich des Themas *Embryo & Fötus* verdichtet sich der Eindruck, dass die Beschreibung von Föten auf Anti-Schwangerschafts-Propaganda abzielt. Neben der Bezugnahme auf das vermeintliche göttliche Erschaffen des Embryos, wird zum Beispiel auch das erste Schwangerschafts-Trimester beschrieben:

„3.Monat: [...] Er [der Fötus, Anm.] kann sich wohl fühlen oder Schmerz empfinden. Er genießt es lustvoll am Daumen zu lutschen und reagiert mit angstvoller Panik, wenn Störungen seinen Lebensraum treffen“ (Glaubensbuch 3. Freiräume, 2019, S. 71).

Hier wird eine falsche Information vermittelt Das Schmerzempfinden beginnt erst am Ende des zweiten Trimesters. In den Biologie-Büchern wird abgesehen von der Entwicklung des Embryos/Fötus auch beschrieben, wie dieser die notwendigen Nährstoffe erhält, und wie die Plazenta aufgebaut ist. Das Thema *Geburt* wird unter anderem in Geschichte-Büchern angesprochen. Hier wird darüber geschrieben, wie Mütter vor und während der Geburt versorgt wurden, sowie welche große Rolle Erkenntnisse zur Hygiene spielten. In den Biologie-Büchern wird der vaginale Geburtsvorgang in vielen Details beschrieben, ebenso wie der Kaiserschnitt. In den Religions-Büchern wird die Geburt im Kontext des Schwangerschaftsabbruchs erwähnt. Die anonyme Geburt und Babyklappen werden als Alternative zu ebendiesem genannt und erklärt, die Aktion Leben als Beratungsstelle wird beschrieben. Das Thema *Fehlgeburt* schließlich wird nur im Religions-Buch aufgegriffen, im Zusammenhang mit Pränataldiagnostik. Es wird betont, dass alle Verfahren der Pränataldiagnostik das Risiko mit sich brächten, dass die Schwangere eine Fehlgeburt erleide.

Die *Pränatal- und Präimplantationsdiagnostik* selbst wird in den Religions-Büchern ausführlich besprochen. Es werden verschiedene Verfahren diskutiert, wobei stets die Gefährdung des Embryos/Fötus an zentraler Stelle genannt wird. Es wird verdeutlicht, dass alle die Verfahren von der katholischen Kirche aus moralischen Gründen abgelehnt werden. In den Biologie-Büchern werden auch verschiedene Verfahren beschrieben, allerdings wird der Fokus auf die Möglichkeiten für werdende Eltern gelegt, sich mit den gesundheitlichen Voraussetzungen ihres zukünftigen Kindes vertraut zu machen und, bei besonders schweren

Erkrankungen, einen Schwangerschaftsabbruch in Betracht zu ziehen. Es wird neutral, ohne moralische Kommentare über die Verfahren berichtet. Auf gleiche Weise wird im Biologie-Buch über die *Künstliche Befruchtung* geschrieben. Die Leihmutterschaft wird ebenfalls diskutiert, wobei auf das entsprechende Verbot in Österreich hingewiesen und moralische Fragen zur Diskussion gestellt werden: „Was passiert aber z.B., wenn das Kind Schädigungen aufweist, die eventuell durch die Leihmutter verursacht wurden, die ‚Auftraggeber-Eltern‘ sich inzwischen getrennt haben und das Kind nicht mehr wollen oder ein ‚Auftraggeber-Elternteil‘ verstorben ist?“ (bio@school 6, 2017, S. 97).

Gentechnik kommt wieder sowohl in den Biologie- als auch den Religions-Büchern vor. Im Biologie-Buch gibt es hierzu nur den Arbeitsauftrag, die Schüler*innen sollen sich über die Sinnhaftigkeit des Klonens von erfolgreichen Menschen Gedanken machen. In den Religions-Büchern wird mehr Input geliefert, die Gentechnik per se als problematisch und abzulehnend beschrieben, und neben einigen sachlichen Informationen auch Arbeitsaufträge gegeben, bei denen Schüler*innen dazu angehalten werden, an Zeitungen und Politiker*innen Briefe zu schreiben, in denen sie sich gegen Gentechnik aussprechen.

Küssen, Petting, Zärtlichkeit kommt als Thema in allen den Schulbüchern aller Fächer vor. Im Geschichte-Buch soll ein altes Filmplakat analysiert werden, auf dem ein sich küssendes Paar zu sehen ist. Im Englisch-Buch wird das Bild von zwei sich sehr vertrauten Jugendlichen gezeigt, möglicherweise beim Küssen. Ihre Gesichter sind hinter einem Buch verborgen, jedoch ist die Implikation, dass es sich hier um eine intime Handlung handelt, recht deutlich. In den Biologie-Büchern wird beschrieben, dass mit der Pubertät auch das körperliche Interesse an Anderen steigt und verschiedene Formen von Zärtlichkeiten bis hin zum Sex in dieser Zeit von Jugendlichen zum ersten Mal erlebt werden, oder zumindest der Wunsch danach zumeist vorhanden ist. Dabei wird betont, dass man sich anderen Menschen gegenüber stets respektvoll verhalten und sich über diese keinesfalls lustig machen sollte, wenn sie sich einem emotional öffnen. In den Religions-Büchern wird Zärtlichkeit als Ausdruck von Liebe als sehr schön beschrieben. Dem gegenüber gestellt wird der Trieb, also die sexuelle Lust, die kritisch gesehen wird. *Sex & Geschlechtsverkehr* wird in den Biologie-Büchern als vielfältiges Handeln beschrieben, wobei auch verschiedene Sexualpraktiken und der männliche und weibliche Orgasmus besprochen werden. Die Texte sind informativ und weitgehend sachlich gehalten, wobei manche Praktiken jedoch kritisch dargestellt und in Berufung auf die WHO als Störungen bezeichnet werden, etwa BDSM. Hier zeigen sich die

Autor*innen also eher konservativ. (bio@school 6, 2017, S. 83) In den Religions-Büchern wird Sex als in einer Liebesbeziehung und durch diese ermöglicht beschrieben. Dabei werden auch die vielfältigen Gefühle rund um das Thema Sex zum Ausdruck gebracht und in einem Arbeitsauftrag formuliert:

„Vielfältig sind die Bilder, die Menschen von Sexualität, Zärtlichkeit, Lust und Liebe in sich tragen. Nicht immer müssen sie der erlebbaren und erlebten Wirklichkeit entsprechen: Enttäuscht? Grenzenlos überrascht? Alles Erträumte übertroffen? Verkrampft und angespannt? Erleichtert gelacht und mit Humor genommen? Gestaltet eine Collage zu diesem Thema“ (Religion BELEBT. Religion AHS 6, 2018, S. 147).

Das *Erste Mal* kommt auch den Biologie- und Religions-Büchern vor. Im Biologie-Buch wird darauf hingewiesen, dass man rücksichtsvoll miteinander umgehen soll und sich nicht alle Menschen zur gleichen Zeit bereit fühlen, sexuell aktiv zu werden. Im Religions-Buch wird in einem Gedicht von einer Frau erzählt, die noch als Erwachsene keine Freude am Sex hat, weil sie, ohne dafür bereit zu sein, ihr Erstes Mal hatte. Dabei wird die Szene als übergriffig beschrieben. Dass nicht der frühe Geschlechtsverkehr, sondern die traumatische Erfahrung Auslöser des späteren Problems sein könnte, wird allerdings nicht gesprochen. Die Frau in diesem Gedicht ist gleichermaßen Opfer wie für ihr eigenes, späteres Unglück selbst verantwortlich – aus meiner Sicht eine unhaltbare Aussage in einem Schulbuch.

Das Thema *Verhütungsmethoden* wird in den Biologie- und Religions-Büchern aufgegriffen. In den Biologie-Büchern werden alle gängigen Verhütungsmittel besprochen. In den Religions-Büchern kommt das Thema im Zusammenhang mit der Aktion Leben vor, die Informationen zur „partnerschaftlich-wertorientierten Empfängnisverhütung“ vermittele (Religion BELEBT. Religion AHS 6, 2018, S. 45). Auch die Biologie-Bücher sprechen nicht von der individuellen Entscheidung, sondern betonen, dass Paare sich gemeinsam für die für sie beste Verhütungsmethode entscheiden sollen. Dass Menschen auch ohne Paarbeziehung Sex haben, wird damit implizit ausgeschlossen. *Geschlechtskrankheiten* kommen nur in den Biologie-Büchern vor. Es werden einige verschiedene Krankheiten beschrieben und es gibt den Hinweis, dass nur Kondome vor der Übertragung schützen. Schließlich wird auch noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass man beim ungeschützten Geschlechtsverkehr mit Sexarbeiter*innen krank werden kann. Dass dies hier noch einmal extra betont wird, wirkt eher wie eine Problematisierung von Sexarbeit als solcher, denn der Hinweis ist redundant.

8.2. Cluster 2: Aufwachsen

Das Thema *Säuglinge & Neugeborene* wird im Religions-Buch in der Geschichte von Jakob und Esau aufgegriffen, wobei diese als sich duellierende Brüder dargestellt werden, bereits als sie noch Föten im Uterus sind. Hier wird also einmal mehr mit Bezugnahme auf christliche Mythologie insinuiert, dass Föten und Kleinkinder gleichzusetzen wären. In den Biologie-Büchern geht es sachlicher zu, wobei auch darauf hingewiesen wird, dass Väter eine ebenso tiefe Beziehung zu ihren Kindern haben können wie Mütter, wenn sie sich in die Pflege einbringen. Auch der Vorgang des Stillens und seine Bedeutung für die Gesundheit und Entwicklung des Neugeborenen werden umfassend besprochen. Insgesamt wird die Rolle der Mutter hier also stärker betont als die des Vaters. *Babys und Kleinkinder* kommen im Religions-Buch nur in Form von Bildern vor, die rein der Illustration dienen. Hier wird nicht über körperliche, sondern emotionale Entwicklung gesprochen. Dabei wird auch erklärt, dass Kinder keinen eigenständigen moralischen Kompass hätten, sondern durch positive oder negative Bestärkung lernen, was richtig und falsch sei. Im Biologie-Buch wird die frühkindliche Entwicklung besprochen, wobei auch betont wird, dass der Austausch mit anderen gleichaltrigen Kindern zur Entwicklung von Sozialkompetenzen wichtig ist. Die Pubertät wird hier als Unterbrechung einer sanften Entwicklung beschrieben, die Konfliktpotenzial birgt.

Die *Pubertät* wird in den Religions-Büchern als Zeit beschrieben, in der Jugendliche sich in ihre Rolle als Frau oder Mann einzufinden, und Schritt für Schritt zum Erwachsenen werden. Dieser Prozess wird positiv dargestellt. Auch in den Biologie-Büchern wird diese Zeit als eine der Veränderung und Entwicklung beschrieben, wobei aber auch die Konflikte zwischen zum Beispiel Eltern und Jugendlichen angesprochen werden. Darüber hinaus wird auch das wachsende sexuelle Interesse der Pubertierenden besprochen, als Ausdruck von Liebe oder Verliebt-sein. Außerdem wird die hormonelle Veränderung besprochen. Die *Identitätsbildung* wird im Biologie-Buch aufgegriffen, in dem die Schüler*innen ihre Vorstellungen von ihrer Zukunft mit denen der Mitschüler*innen vergleichen sollen.

8.3. Cluster 3: Beziehungen & Gefühle

Das Thema *Verloben & Heiraten* wird in den Geschichte-Büchern erwähnt, wenn es darum geht, zwischen der heute bei uns etablierten Liebesheirat und der früher üblichen Heirat aus wirtschaftlichen Gründen zu unterscheiden. Im Englisch-Buch wird in einem Lückentext die Liebesgeschichte einer schüchternen Schülerin erzählt, die sich schließlich doch traute, mit

einem Mitschüler zu sprechen und deren Freundschaft schließlich zu Liebe und Hochzeit führte. Im Religionsbuch wird das Heiraten als größter Ausdruck von Liebe beschrieben. Bezüglich der *Ehe* steht in den Religions-Büchern, dass sich die Partner*innen sowohl anhand ihrer besten als auch ihrer weniger schönen Qualitäten lieben und gegenseitig schätzen sollen. Darüber hinaus werden einige statistische Daten der Statistik Austria zur Ehe angeführt. Im Geschichte-Buch wird anhand eines Kupferstichs, der einen Mann zeigt, der seine Ehefrau schlägt, das Verhältnis von Frau und Mann in der Ehe hinterfragt. Auch wird die Ehe im antiken Griechenland beschrieben. Zu *Trennung & Scheidung* findet man im Biologie-Buch den Hinweis, dass Liebes-beziehungen, die man ab dem Teenager-Alter eingeht, leider auch zu Ende gehen können und man sich von dem Herzschmerz nicht entmutigen oder unterkriegen lassen soll. Das Religions-Buch hat in der soeben erwähnten Ehe-Statistik auch Zahlen zu Scheidungsraten. Über Trennungsgründe wird leider weder in den Biologie- noch den Religions-Büchern gesprochen.

Zu *Vater sein & Väterlichkeit* wird im Biologie-Buch, wie oben beschrieben, darauf hingewiesen, dass auch Väter eine sehr starke Bindung zu ihren Kindern aufbauen können, wenn sie sich in der Care-Arbeit einbringen. Im Religions-Buch geht es nicht um echte Väter, sondern die Autor*innen weisen darauf hin, dass Gott im Originalwortlaut sowohl als männlich/väterlich als auch als weiblich/mütterlich verstanden werden konnte. Neben diesen abstrakteren Überlegungen zu den Arten und Weisen, wie Gott auch als mütterliches Wesen agieren würde, gesellen sich in den Religions-Büchern auch mehrere bildliche Darstellungen und Textabschnitte zu echten Müttern. *Mutter sein & Mütterlichkeit* wird hier vor allem beschrieben im Zusammenhang mit der Pflege und dem Aufziehen von Kleinkindern.

Im Biologie-Buch wird ebenfalls die Pflege des Säuglings durch die Mutter oder andere Bezugspersonen betont, ausführlich wird hier auch über das Stillen gesprochen. Ebenso werden schwangere Frauen als Mütter bezeichnet und der stoffliche Austausch zwischen ihnen und dem Embryo/Fötus beschrieben. Im Geschichte-Buch wird eine antike Vase gezeigt, auf der eine Mutter und ihr Kind im Hochstuhl zu sehen sind. Im Geschichte-Buch wird die *Familie* beschrieben im Kontext von Macht und deren Verteilung. Wer in der Familie hat welche (Entscheidungs-)Gewalt? Im Englisch-Buch erzählt in einer Hörverständnisübung eine alte Frau, dass ihre Familie für sie die Definition von Glücklichkeit ist und sie am liebsten Zeit mit ihrer Familie und ihrem Mann verbringt. In den Biologie-

Büchern wird darauf aufmerksam gemacht, dass Familien zwar häufig, aber oft eben auch nicht, aus Mutter, Vater und Kind(ern) besteht. Alleinerzieher*innen werden ebenso erwähnt wie andere Konstellationen. Die Chance, auf Regenbogenfamilien zu sprechen zu kommen, wird hier aber vergeben. Sexuelle Vielfalt wird nicht angesprochen. Zu den Religions-Büchern ist zu sagen, dass die oben genannte Statistik auch zu den österreichischen Familien einige Zahlen liefert. Im Biologie-Buch wird auf die *Eltern-Kind-Beziehung* eingegangen, wenn über die Care-Arbeit für Kleinkinder gesprochen wird. Durch die Fürsorge werde die Beziehung gestärkt. Auch im Religions-Buch spielte die Care-Arbeit an dieser Stelle eine Rolle, jedoch geht es darüber hinaus darum, dass ein Kind durch die Fürsorge der Mutter die richtigen Werte vermittelt bekommt, um ein guter Mensch zu werden.

Attraktivität kommt in den Geschichte-Buch in der Mythologie rund um den Trojanischen Krieg vor, wenn von Helena erzählt wird. Außerdem kommen noch andere Eigenschaften, die einen Menschen attraktiv machen können, zur Sprache:

„Was Plinius der Jüngere an seiner Frau besonders schätzte, können wir aus seinem Brief an deren Tante herauslesen:
„Sie hat ausnehmenden Verstand, sie ist eine vorzügliche Haushälterin, sie liebt mich zärtlich, ein sicheres Zeichen ihrer Keuschheit!“ (Zeitbilder 5, 2017, S. 56).

In den Englisch-Büchern werden Vokabel zu Aussehen und Attraktivität vermittelt. Darüber hinaus wird das Retuschieren von Fotos diskutiert. Auch die Erfolgsgeschichte eines plus-sized Models wird erzählt. Attraktivität wird also als vielfältiges Thema behandelt. In den Religions-Büchern wird betont, dass medialisierte Schönheitsideale eine schnell das Gefühl geben können, nicht attraktiv genug zu sein. Dabei wird besonders auch der Hang zur steten Selbstoptimierung kritisiert.

In der Kategorie *Flirten, Daten, Kennenlernen* gibt es in den Englisch-Büchern einige Beispiele, wobei einfach Situationen gezeigt werden, in Text und Bild, in denen sich junge Menschen kennenlernen, ihre Telefonnummern austauschen, oder online flirten. Im Religions-Buch gibt es auch eine Geschichte darüber, dass ein Mädchen von einem Bub zum Eis-Essen eingeladen wurde und sich voller freudiger Nervosität ihrer Freundin davon erzählt. Diese Geschichten aus den Englisch-Büchern fallen auch in die Kategorie *Sich verlieben & verliebt sein*. Zusätzlich gibt es einen Text über die Entstehungsgeschichte von Emojis, in der auch jenes über das Verliebt-sein vorkommt. In diesem Abschnitt geht es

darum, seine Gefühle auszudrücken. In den Biologie-Büchern werden die komplizierten Gefühle beschrieben, die einen einnehmen, wenn man verliebt ist. Es wird darauf eingegangen, dass dieses Gefühl auch manchmal nicht erwidert wird und dass man stets respekt- und rücksichtsvoll mit den Gefühlen anderer umgehen solle. Auch in den Religions-Büchern wird mit positivem Fokus über die überwältigenden Gefühle des Verliebt-seins gesprochen.

In den Geschichte-Büchern wird über die *Liebe* geschrieben als einer der Gründe für Migration geschrieben. In den Biologie-Büchern wird auf das Thema Liebe nicht gesondert eingegangen, es geht mehr um das Verliebt-sein. Die Ausnahme bildet ein Foto von zwei halbnackten jungen Menschen bei einer Polsterschlacht, mit der Bildbeschreibung: „Für viele Menschen haben Liebe und Sexualität einen hohen Stellenwert“ (bio@school 6, 2017, S. 82). In den Religions-Büchern gibt es ausgesprochen viele Texte über das Thema Liebe. Sie wird als das höchste, schönste Gefühl beschrieben und als Praxis, als Geben und Nehmen, als Geschenk zwischen den sich Liebenden. Auch gibt es viele Geschichten und Bibelzitate zum Thema Liebe. Das Thema *Freundschaft* spielt in den Englisch-Büchern eine große Rolle. Manchmal werden Freundschaften mit Liebesbeziehungen vermischt, was etwas undeutlich macht, wo denn nun die Grenze liegt. Abgesehen davon geht es aber vor allem darum, was eine*n gute*n Freund*in ausmacht. Dazu gibt es Tests wie in Jugendmagazinen, um herauszufinden, wie gut man als Freund*in ist. In den Biologie-Büchern wird beschrieben, was eine gute *Beziehung* ausmacht und wie man miteinander umgehen soll. Zum Beispiel:

„Wichtig ist, viel miteinander zu reden, um die Erwartungen und Einstellungen der anderen Person kennenzulernen. Beide sollten deutlich sagen, was sie möchten oder nicht möchten, und die Vorstellungen der anderen Person dann auch respektieren“ (BIO LOGISCH 4, 2017, S. 91).

Partnerschaftlichkeit wird im Geschichte-Buch im Kontext von den vorindustrialisierten Arbeitswelten beschrieben: die Arbeitsteilung zwischen Ehepartner*innen war nicht in Arbeit zuhause und am Arbeitsplatz getrennt, da diese heute getrennten Bereiche damals üblicherweise ein und derselbe waren. In den Englisch-Büchern geht es darum, mit dem*der Partner*in respekt- und liebevoll umzugehen, ebenso in den Biologie-Büchern. Dort wird noch zusätzlich darauf hingewiesen, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Thema Verhütung beide Partner*innen in gleichem Maße betrifft. Auch in den Religions-Büchern geht es darum, gemeinsam und in gleichem Maße Verantwortung zu übernehmen, hier aber

nicht im Kontext von Verhütung, sondern von Schwangerschaft und möglichen vorgeburtlichen Untersuchungen. Schließlich wird die partnerschaftliche Beziehung noch als Ausdruck religiöser Ideale dargestellt, wenn die Schüler*innen in einem Kapitel etwa lernen, „Perspektiven für ein partnerschaftliches Zusammenleben von Frauen und Männern als Ebenbilder Gottes entwerfen“ (Religion BELEBT. Religion AHS 6, 2018, S. 150).

8.4. Cluster 4: Gesetze

Zu *Gesetzen zu Ehe & Familie* finden sich in mehreren Büchern relevante Abschnitte. Im Geschichte-Buch wird betont, dass Frauen und Männer in der Ehe früher nicht gleichberechtigt waren. In einer Übung soll dann herausgearbeitet werden, inwiefern sich früher sowie heute der Alltag und das Gesetz überschneiden, oder miteinander im Konflikt stehen. Auch im Englisch-Buch wird, in einem Abschnitt über die österreichische Frauenrechtsbewegung, auf den Umstand hingewiesen, dass Frauen ohne die Zustimmung ihrer Ehemänner bis 1975 keiner Erwerbsarbeit nachgehen durften. Im Biologie-Buch wird im Abschnitt über Leihmutterchaft auf das gesetzliche Verbot dieser in Österreich hingewiesen. Zu *Gesetzen zur Gleichberechtigung* wird im Geschichte-Buch darauf eingegangen, dass bestimmte Gesetze speziell deshalb bestehen, weil Frauen im Alltag Männern in vielen Bereichen noch nicht völlig gleichgestellt sind. Außerdem gibt es den soeben genannten Arbeitsauftrag zur Gleichstellung in Theorie und Praxis. In diesem Arbeitsauftrag geht es auch um die *Menschenrechte*, die im Religions-Buch thematisiert werden im Zusammenhang mit der Bioethik und indem man die Menschenrechte als mit bioethischen Überlegungen unvereinbar darstellt. Über den rechtlichen Rahmen zum Thema *Schwangerschaftsabbruch* in Österreich wird im Biologie-Buch aufgeklärt. Hinsichtlich der Gesetze zu *Sexuellem Missbrauch* gibt es nur im Religions-Buch einen Text, wo über die Kinderrechte gemäß der UNO geschrieben wird. Dabei wird festgestellt, dass Kinder besonders dann zu schützen sind, wenn sie sexuellen Übergriffen ausgesetzt sind. Darüber hinaus findet aber nirgends eine Auseinandersetzung mit der rechtlichen Situation, und was beispielsweise rechtlich gesehen sexueller Missbrauch ist, statt. Im Geschichte-Buch geht es an einer Stelle um die diskriminierende Rechtslage für Homosexuelle in anderen Ländern, wo ihr Leben mitunter aufgrund des geltenden Rechts bedroht ist. Auf die Situation in Österreich wird aber nicht eingegangen. Das *Jugendschutzgesetz* schließlich wird nur im Biologie-Buch angesprochen, und zwar im Zusammenhang mit Pornografischem Material: dieses darf nämlich lt. Jugendschutz-Gesetz nicht an Jugendliche ausgegeben werden. Hier

wird die Chance vergeben, auf Pornografie im Internet einzugehen, oder etwa die rechtliche Situation rund um das Verschicken von eigenen Nacktfotos, wie es unter Jugendlichen en vogue ist, zu besprechen. Damit zeigt sich das Biologie-Buch in diesem Punkt leider als lebensfern.

8.5. Cluster 5: Kontroverse Themen

Im Geschichte-Buch wird im Zusammenhang mit dem Thema *Schwangerschaftsabbruch* der Hippokratische Eid angeführt. Auf der gleichen Seite gibt es einen Arbeitsauftrag, laut dem die Schüler*innen verschiedene Argumente im Zusammenhang mit Sterbehilfe und Schwangerschaftsabbruch finden und analysieren sollen. In den Biologie-Büchern werden verschiedene, gängige Arten des Schwangerschaftsabbruchs beschrieben und es werden Szenarien beschrieben, die den Wunsch nach einem Abbruch hervorbringen können, etwa die Vermutung einer schweren Krankheit beim Fötus. Auch die Fristenregelung wird besprochen. In den Religions-Büchern wird der Schwangerschaftsabbruch ausführlich besprochen, jedoch ausschließlich negativ und als abzulehnend dargestellt. Dabei werden Begriffe wie „Lebensschutz“ und „Menschenwürde“ (Glaubensbuch 3. Freiräume, 2019, S. 38) verwendet, die nicht mit dem Abbruch vereinbar wären. Auch werden eine aktivistische Abtreibungsgegnerin und die Aktion Leben porträtiert. *Erbkrankheiten* / „*Erbhygiene*“ werden in den Biologie-Büchern sachlich besprochen. Dabei wird auch auf die Möglichkeit eines Schwangerschaftsabbruchs in besonders schweren Fällen von Erbkrankheiten verwiesen.

Zum Thema *Sexuelle Vielfalt* findet man im Geschichte-Buch den Hinweis, dass die persönliche Identität teilweise auch durch die sexuelle Orientierung bestimmt wird. In den Geschichte-Büchern wird erklärt, dass es außer hetero- auch homo- oder bisexuelle Menschen gibt, und das Konzept gesellschaftlicher Normen wird anhand von sexueller Orientierung erklärt. Transgender-Personen werden als psychisch krank und in veralteteter Sprache („transsexuell“) beschrieben: „Transsexualität ist eine Störung der Geschlechtsidentität und bedeutet, als Angehöriger des jeweils anderen anatomischen Geschlechts leben zu wollen“ (bio@school 6, 2017, S. 83). Im nächsten Absatz wird der Begriff transgender dann verwendet, um Crossdresser zu beschreiben:

„Transgender bedeutet Abweichung von der zugewiesenen sozialen Geschlechterrolle bzw. von den sozialen Geschlechtsmerkmalen. Das sind Menschen,

die sich mit der sozialen Geschlechterrolle nicht oder unzureichend identifizieren oder sich ihr sichtbar entziehen, z.B. Crossdresser“ (bio@school 6, 2017, S. 83).

Hier wird sichtbar, dass die sich Autor*innen wohl wenig mit der Thematik beschäftigt haben, da die Begriffe und Informationen nicht der aktuellen Praxis der Community, aber auch nicht der wissenschaftlichen Konvention entsprechen: Statt von transsexuell spricht man heute üblicherweise von transgender, und Crossdressing ist vielmehr ein Hobby oder Fetisch als Ausdruck einer Geschlechtsidentität. Intersex-Personen werden in beiden Biologie-Büchern völlig ausgeklammert. Homosexualität kommt als eigenständiges Thema in den Biologie-Büchern vor und wird hier knapp und sachlich erklärt.

Im Geschichte-Buch werden die verschiedenen sozialen Rollen der Frauen im antiken Griechenland beschrieben, wobei unter anderem darauf hingewiesen wird, dass Frauen aus armen Gesellschaftsschichten häufig als Prostituierte lebten. Im Biologie-Buch wird erklärt, dass es sich bei *Prostitution & Sexarbeit* um Geschlechtsverkehr als Dienstleistung handelt. Ebenso wird auf die Möglichkeit einer Ansteckung mit diversen sexuell übertragbaren Krankheiten hingewiesen. Im Religions-Buch wird eine Frau porträtiert, die einen Verein gründete, der armen Frauen den Ausstieg aus der Zwangsprostitution erleichtert. Mit Verweis auf eine Bibelstelle werden Frauen in der Prostitution etwas verwirrend als Sünderinnen bezeichnet, obwohl im gleichen Absatz erklärt wird, dass sie als Sklavinnen kein Recht zur Verfügung über ihren eigenen Körper hatten – ein widersprüchlich formulierter Absatz ohne weitere Erklärung.

Das Thema *Selbstbefriedigung* wird nur in den Biologie-Büchern aufgegriffen und hier recht neutral beschrieben. Zum Schluss wird noch betont, dass die Selbstbefriedigung in keiner Weise schädlich ist. Zum Thema *Lust & Triebe* gibt es im Geschichte-Buch ein Zitat über eine unkonventionelle Frau in der Antike, die, so die Übersetzung einer antiken Quelle, „von solcher Sinnlichkeit entbrannt [war], dass sie häufiger Männer verführte als sich von ihnen verführen ließ“ (Zeitbilder 5, 2017, S. 56). In den Biologie-Büchern werden manche Begriffe, die sich mit sexueller Lust beschäftigen, in einem Glossar erklärt, so etwa der Orgasmus. Auch wird die Beeinträchtigung der Lust als Kriterium bei der Wahl eines Verhütungsmittels gelistet. Schließlich werden noch einige sexuelle Präferenzen erklärt, die als „krankhaft“ (bio@school 6, 2017, S. 83) bezeichnet werden: Fetischismus, BDSM, Exhibitionismus und Voyeurismus. Diese Liste ist für Schüler*innen vermutlich wenig hilfreich, denn während diese sexuelle Vorlieben als problematisch beschrieben werden,

wird das Thema der Einvernehmlichkeit (eng. „consent“) aber nicht angesprochen. Dabei sind diese sexuelle Praktiken in der Regel nur dann ein Problem, wenn nicht alle Beteiligten einvernehmlich mitmachen. In den Religions-Büchern wird die Lust nicht nur angedeutet, sondern an manchen Stellen sogar direkt angesprochen – stets jedoch in Bezugnahme auf die Paarbeziehung (in der Regel die Ehe) und die Liebe.

8.6. Cluster 6: Moral & Werte

In den Geschichte-Büchern geht es an mehreren Stellen um *Wertewissen & Ethik*, etwa wenn auf Diskriminierung und Verfolgung als Fluchtgründe eingegangen wird, oder wenn die gesellschaftlichen Debatten zu Sterbehilfe und Schwangerschaftsabbruch von den Schüler*innen herausgearbeitet werden sollen. Die christliche Moral wird hinsichtlich der Gleichstellung der Geschlechter als problematisch beschrieben. In den Biologie-Büchern wird darauf hingewiesen, dass sich Normen rund um das Thema Sexualität in Abhängigkeit von Zeit und Ort unterscheiden. Auch wird als eines der Kriterien bei der Entscheidung für ein bestimmtes Verhütungsmittel die „Vereinbarkeit mit religiösen oder weltanschaulichen Einstellungen“ (bio@school 6, 2017, S. 77) als Kriterium genannt. An der Stelle, wo der Schwangerschaftsabbruch beschrieben wird, wird auch erklärt, dass dieser nicht von allen Menschen als Option anerkannt wird und ihn manche aus moralischen Überlegungen heraus ablehnen. In den Religions-Büchern werden der Utilitarismus einerseits und die christliche Moral andererseits im Zusammenhang mit Bioethik diskutiert. Hinsichtlich der Pränataldiagnostik und des Schwangerschafts-abbruchs sollen die Schüler*innen in einem Arbeitsauftrag jene Wertesysteme, die unterschiedlichen diesbezüglichen Entscheidungen zugrunde liegen, erkunden. Mit ihren *Persönlichen Werten* sollen sich die Schüler*innen unter anderem im Biologie-Buch auseinandersetzen, wo sie Fragen zur Pränataldiagnostik und zum Klonen diskutieren sollen. Im Religions-Buch wird ganz generell gefragt: „Fast alles ist möglich. Ist alles erlaubt?“ (Glaubensbuch 3. Freiräume, 2019, S. 38). Hier sollen moralisch komplexe Themen der Biologie und Medizin von den Schüler*innen aufgearbeitet werden. *Werte zur Orientierung*, die als solche gekennzeichnet ist, werden nur in den Religions-Büchern vermittelt. An vielen Stellen wird deutlich, dass es hier um katholische Moral-vorstellungen geht, die den Schüler*innen weitergegeben werden sollen. Häufig wird diese Moral als dem gesellschaftlichen Mainstream entgegengesetzt dargestellt, die Christ*innen als Beschützer*innen des Willen Gottes beschrieben.

Die *Gleichstellung der Geschlechter* wird im Geschichte-Buch in einem Abschnitt angesprochen, in dem es darum geht, dass Männer lange Zeit der rechtliche Vormund ihrer Ehefrauen waren. Im Englisch-Buch wird über die österreichische Frauenrechts-Bewegung und ihren Kampf um Gleichstellung berichtet. In den Religions-Büchern werden Frauen und Männer als vor Gott gleichgestellt beschrieben. Gleichzeitig werden aber auch Bibelstellen zitiert, dass die Frau zum Mann gehöre, ihm quasi zugeordnet und untergestellt sei.

8.7. Cluster 7: Diskurse

Die beiden Themen *Mann sein & Männlichkeit* und *Frau sein & Weiblichkeit* werde in den Biologie-Büchern aufgearbeitet, indem Vorurteile und Klischees über das Mann-sein und Frau-sein aufgezählt werden und darauf hingewiesen wird, dass viele Männer respektive Frauen sich nicht entsprechend ihrer Rolle verhalten und dies heutzutage nicht mehr außergewöhnlich sei. In den Religions-Büchern wird ebenso vorgegangen: Klischees werden genannt, um dann zu betonen, dass vor Gott alle Menschen sie selbst sein dürfen und man als Mann oder Frau keinen Klischees zu entsprechen habe.

Im Zusammenhang mit Sexuellen Erwartungen und Realitäten wird im Religions-Buch die *Leistung* angesprochen, die beim Sex mitunter erwartet wird: „Alle Menschen kennen Sehnsucht nach Nähe und Geborgenheit, nach dem Paradies, nach Liebe und Angenommen-Sein mit Haut und Haaren – ohne Leistungsdruck und ohne ‚wenn und aber‘“ (Religion BELEBT. AHS 6, 2018, S. 147). In einem Arbeitsauftrag sollen sich die Schüler*innen in Form einer Collage mit ihren Erwartungen hinsichtlich Sexualität auseinandersetzen. *Pornografie* wird in den Religions-Büchern schon mal als „ein dunkler Schatten [, der] den gesellschaftlichen Umgang mit Leiblichkeit und Sexualität begleitet“ (Religion BELEBT. AHS 6, 2018, S. 148) bezeichnet. In den Biologie-Büchern wird nüchterner beschrieben, worum es sich bei Pornografie handelt, jedoch wird auch hier betont, dass hier „seelische und partnerschaftliche Aspekte der Sexualität“ (BIO LOGISCH 4, 2017, S. 92) außen vor bleiben.

Sexuelle Gewalt wird in den Biologie-Büchern mit dem deutlichen Hinweis, dass diese verboten sind, besprochen. Es wird dabei auch angesprochen, dass es dabei oft (auch) um eine Machtdemonstration, mehr als um Sexualität. Anstatt dass die Autor*innen Organisationen vorstellen, an die man sich im Fall eines Übergriffs wenden soll, sollen die Schüler*innen diese in einem Arbeitsauftrag selbst recherchieren. Auch wird nirgends erwähnt, dass die meisten Übergriffe im persönlichen Naheverhältnis stattfinden. Der

Hinweis, gegebenenfalls Anzeige zu erstatten, wirkt in diesem Zusammenhang wenig hilfreich. In den Religions-Büchern wird sexuelle Gewalt vor allem in den Kontext von Menschenhandel und Zwangsprostitution gestellt. Immer wieder wird jedoch betont, dass Sexualität ambivalent sei, das heißt, gleichermaßen liebend oder auch verletzend, sein könne. Dieser Fokus auf die Sexualität, anstatt auf die Machtverhältnisse, die sexuelle Gewalt ermöglichen, wirkt auf mich recht platt und für die Schüler*innen wenig hilfreich.

HIV/AIDS werden nur in den Biologie-Büchern thematisiert, hier jedoch ausführlich. Sowohl der Krankheitsverlauf als auch der Virus selbst werden beschrieben, außerdem gibt es Interviews mit zwei HIV-positiven Menschen, über ihren Gesundheitszustand und ihre Lebensumstände. Diese Beiträge sind um die Information ergänzt, dass nur Kondome vor einer Ansteckung mit dem Virus schützen.

8.8. Cluster 8: Didaktik

In den Geschichte-Büchern wird im Sinne einer *Geschlechtssensiblen Pädagogik* an vielen Stellen auf die jeweils herrschenden Geschlechterverhältnisse hingewiesen. Dadurch zeigt sich die vielfältige Weise, auf die Frauen Männern gesellschaftlich untergeordnet waren und weniger persönliche Freiheiten besaßen. Auf die Gegenwart wird allerdings nicht speziell eingegangen. Dafür wird das Geschlecht als politische Kategorie etabliert, die, wie etwa auch Klasse, der Analyse und dem Verständnis von Zusammenhängen dienen kann. Im Englisch-Buch werden an einer Stelle Geschlechterklischees sichtbar gemacht, jedoch nicht weiter kommentiert. In den Biologie-Büchern werden, wie oben bereits erwähnt, gängige Klischees genannt und erklärt, dass diese heute nicht (mehr) wahr seien:

"Männer und Frauen müssen heute keinem bestimmten Bild mehr entsprechen. Jede Person kann ihre Lebensplanung nach den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten gestalten" (BIO LOGISCH 4, 2017, S. 93).

Mit etwas sozialwissenschaftlichem Basiswissen lässt sich freilich leicht erkennen, dass diese Aussage bestenfalls eine Idealvorstellung wiedergibt, keinesfalls jedoch die gegenwärtige Lebensrealität der Menschen in Österreich beschreibt. Dass hier nur mit Klischees und Idealen gearbeitet wird, wirkt oberflächlich und uninformiert. In den Religions-Büchern wird ebenfalls betont, dass man frühere Klischees heute hinter sich lassen könne. Tatsächlich wird aber stets zwischen Mädchen und Burschen und ihren Rollen, sowie ihren Idealen und Verhaltensweisen, unterschieden. In den Religions-Büchern wird

durchwegs betont, dass Männer und Frauen zwar gleich vor Gott, jedoch trotzdem von Grund auf unterschiedlich seien. *Audio-visuelle Medien* kommen im Geschichte-Buch zum Einsatz: in einem Arbeitsauftrag sollen die Schüler*innen den Film Troja analysieren, auch hinsichtlich der Erzählperspektive. Da es hierbei auch um die Frage der Perspektive der Helena geht, ist dieser Abschnitt sexualerzieherisch relevant. Auch im Religions-Buch gibt es einen Arbeitsauftrag: die Schüler*innen sollen Musik oder Liedtexte über Liebe, die ihnen gefallen, mitbringen und gemeinsam besprechen, welches Bild von Liebe hier gezeichnet wird. *Literatur & Beratung* werden in den Biologie-Büchern zwar nicht namentlich genannt, aber es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen verschiedenster Art gibt: bei sexuellem Missbrauch, bei ungewollten Schwangerschaften, bei einer HIV-Infektion. Konkret wird es erst im Religions-Buch, wo mehrmals auf die Aktion Leben hingewiesen wird, die als Beratungsstelle für alle Fragen rund um Sexualität, Partnerschaft, aber auch (ungeplante) Schwangerschaft beschrieben wird.

Zur *Rolle der Eltern* wird in den Biologie-Büchern nur darauf hingewiesen, dass es in der Pubertät häufig zu Konfliktsituationen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern kommt, wenn erstere sich langsam emanzipieren und ihre eigene Sicht auf die Welt entwickeln. Im Religions-Buch werden die Eltern konkreter mit ins sexualerzieherische Boot geholt. Hier gibt es einen Arbeitsauftrag, der die Schüler*innen dazu auffordert, dass sie die Meinung ihrer Eltern und Lehrer*innen dazu einholen sollen, was es bedeutet, erwachsen zu sein, bzw. zu werden.

Einen echten *Aufbau auf vorhandenes Wissen* gibt es nur im Biologie-Buch, wenn betont wird, dass man so manches schon weiß, etwa: „Das kennen Sie aus dem Alltag! Pille, Kondom und Spirale sind die am häufigsten verwendeten Empfängnisverhütungsmethoden in Österreich“ (bio@school 6, 2017, S. 77). Auf diese Weise werden mehrere Abschnitte begonnen, jeweils mit einem Verweis auf das, was die Schüler*innen vermutlich schon wissen. Freilich bauen alle Bücher in gewisse Maße auf bereits vorhandenes Vorwissen auf, doch explizit gemacht wird dies in der Regel nicht. An die *Lebensrealität* der Schüler*innen knüpfen vor allem die Englisch-Bücher gut an. Hier geht es häufig um Themen wie Verliebtsein, Freundschaft, diverse Gefühle, oder auch um die Frage, was es mit uns macht, wenn wir ständig stark retuschierte Fotos sehen. Auch in den Religions-Büchern wird das Verliebtsein thematisiert, so wie die breite Palette an Gefühlen, die die Jugendlichen im Verlauf der

Pubertät zum ersten Mal erfahren. *Offen & zeitgemäß* zeigt sich das Englisch-Buch, wenn die Verwendung von Emojis besprochen wird und argumentiert wird, dass sich so komplexe Gefühle manchmal viel einfacher ausdrücken lassen, als wenn man nach Worten suchte. Auch das Religions-Buch zeigt sich zeitgemäß, wenn etwa Beyoncés Musik im Kontext von Sexismus und Rassismus thematisiert wird. Die Autor*innen betonen:

„Die positive Bezugnahme auf den eigenen Körper dient gleichzeitig als Kritik und Widerstand. Der rassistische Blick und (in den Medien produzierte) Körperbilder dienen der Aufrechterhaltung konkreter Machtverhältnisse. Sie beeinflussen alle Bereiche unserer gegenwärtigen Gesellschaft“ (Religion BELEBT. AHS 6, 2018, S. 150).

Hinsichtlich *Sprache* zeigen sich besonders die Religions-Bücher als wertvoll. Hier sollen in einem Arbeitsauftrag beispielsweise die Assoziationen mit verschiedenen Begriffen verglichen werden („Freier“ vs. „Nutte“ (Religion BELEBT. AHS 6, 2018, S. 161)) oder ein Hohelied aus der Bibel, das von der Liebe handelt, in die heutige Sprache übertragen werden. Freilich werden in den Englisch-Büchern hier und da Vokabel vermittelt, jedoch beschäftigen sich nur die Religions-Bücher direkt mit dem Faktor Sprache in der Sexualerziehung.

8.9. Cluster 9: Fähigkeiten

Zum Thema *Grenzen* wird in den Biologie-Büchern darauf hingewiesen, dass man sich nicht zum Ersten Mal drängen lassen sollte, wobei die Wortwahl aus meiner Sicht verbesserungswürdig ist: immerhin kann man nur vermeiden, jemanden zu bedrängen, nicht jedoch, bedrängt zu werden. Im Biologie-Buch wird im Zusammenhang mit *Verantwortungsbewusstsein* erklärt, dass Verhütung und Familienplanung zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Sexualität gehören. Im Religions-Buch wird als ein Ziel eines Kapitels genannt, dass die Schüler*innen lernen sollen, mit ihrer Sexualität verantwortungs-, aber auch lustvoll zugehen. Bezüglich *Kommunikation* bieten vor allem die Englisch-Bücher viel Inhalt. In einigen Abschnitten geht es um Formen der Kommunikation (z.B. verbal/non-verbal), in anderen setzen sich die Schüler*innen damit auseinander, wie sie mit ihren Freund*innen kommunizieren. Auch im Biologie-Buch geht es in einem Arbeitsauftrag darum, Wege zu finden, mit Anderen ins Gespräch zu kommen. Die Schwierigkeit, den ersten Schritt zu machen, und die Notwendigkeit für respektvolle Kommunikation werden dabei betont.

Bezüglich *Körperkompetenz* gibt es im Englisch-Buch einerseits mehrfach Abschnitte über Sport, und wie sich dieser positiv auf das Selbstwertgefühl der Mädchen auswirkt. Andererseits wird diskutiert, inwiefern Bildbearbeitung und Retusche unsere Vorstellungen von Attraktivität beeinflussen. Auch die Religions-Bücher bieten hier einige Abschnitte an. Hier wird erklärt, dass umfassend bearbeitete Werbefotos unsere Selbstwahrnehmung negativ beeinflussen können. Außerdem sollen die Schüler*innen reflektieren, wie sie mit ihrem eigenen Körper umgehen und was ihnen besonders guttut. Es wird betont, dass man den eigenen Körper wertschätzen und körperliche Erfahrungen genießen solle. Auch Schönheitsideale und gesellschaftliche Trends der Selbstoptimierung des Körpers werden hier diskutiert und kritisch betrachtet. *Medienkompetenz* wird in den Geschichte-Büchern hauptsächlich in Form von Kritik an Historienfilmen umgesetzt. Dabei kommt unter anderem eine von den Schüler*innen durchgeführte Filmanalyse zum Einsatz, um Filme entsprechend zu dekonstruieren. In den Englisch-Büchern geht es, wie schon bemerkt, um die kritische Auseinandersetzung mit Werbung, insbesondere Werbefotos. Außerdem wird das Thema Social Media aufgegriffen, wobei sowohl die Vorzüge als auch Gefahren der Verwendung von Social Media-Plattformen diskutiert wird. Im Religions-Buch sollen einmal zeitgenössische Liebeslieder, ein anderes Mal Zeitschriften kritisch analysiert werden.

8.1. Die Schulbücher und der Erlass im Vergleich

In *Teil A* des Erlasses von 2015 wird betont, dass Sexualerziehung auf umfassende Weise stattfinden solle und Sexualität grundsätzlich als etwas Positives zu verstehen sei. In den Schulbüchern kommt diese affirmative Haltung allerdings nicht sehr deutlich zum Ausdruck. Häufig wird etwa sehr nüchtern von biologischen Aspekten der menschlichen Sexualität gesprochen (Biologie-Bücher), oder es werden Probleme des Zwischenmenschlichen angesprochen (Biologie- und Religions-Bücher), anstatt dass gute Umgangsweisen mit sich selbst und anderen gezeigt, erprobt und eingeübt würden. Auch dass durch Sexualerziehung eine „kognitive, emotionale, sensorische und körperliche Ebene“ (BMBWF, 2018, S. 3) der Entwicklung gefördert werden solle, wird aus den Schulbüchern heraus nicht ersichtlich. Mit Ausnahme der Religions-Bücher, die die Empfindungen der Schüler*innen gelegentlich aktiv einbinden, geht es stets nur um die kognitive Wissensvermittlung.

In *Teil B* wird erklärt, dass sich die Sexualerziehung in Österreich an internationalen Standards orientieren soll. Die WHO-Standards sind sehr vielschichtig und beziehen sich auf eine Vielfalt an Aspekten, die dem Thema Sexualität zugeordnet werden können. Während

einzelne Aspekte in den Schulbüchern auch tatsächlich detailliert besprochen werden, trifft dies auf andere überhaupt nicht zu. Viel Raum wird vor allem den klassischen Aufklärungs-Themen gegeben, zum Beispiel der Beschreibung von Aussehen und Funktion von Geschlechtsorganen, oder der Diskussion von Verhütungsmethoden. Hingegen gibt es kaum eine Diskussion von Normen und Werten, und wenn, dann nur in den Religions-Büchern, wo freilich unterschiedliche Ansichten nicht als gleichberechtigt, sondern die katholische Moral als Leitprinzip dargestellt wird.

Dem halten die anderen Schulbücher absolut nichts entgegen, denn sie meiden das Thema Werte. Auch werden Fragen nach sexueller Identität und Orientierung de facto ignoriert und alle Schulbücher sind streng heteronormativ gestaltet. Homosexualität etwa wird auch in den Biologie-Büchern nur als Randnotiz erwähnt und aufgrund der ausschließlichen Darstellung (sowohl bildlich als auch textlich) von Hetero-Paaren in allen Schulbüchern wird der sexuellen Vielfalt und Inklusion implizit eine Absage erteilt. Auch Hinweise auf weiterführende Beratungsmöglichkeiten sucht man weitestgehend vergeblich – nur in den Religions-Büchern wird die Aktion Leben mehrfach ausdrücklich beworben. Auch hier dienen die anderen Schulbücher nicht als Korrektiv, denn andere Organisationen werden nirgends namentlich genannt.

Schließlich werden in den Standards auch einige Kompetenzen und Fähigkeiten genannt, die die Schüler*innen erlernen sollen und einige dieser, zum Beispiel der verantwortungsvolle Umgang miteinander, kommen in den Schulbüchern durchaus zur Sprache. Einschränkend möchte ich jedoch festhalten, dass nur durch das Ansprechen von Fähigkeiten, die man haben sollte, noch kein Erlernen ebendieser stattfindet. Um eine Fähigkeit zu beherrschen, muss man diese üblicherweise Ausprobieren und Üben. Da nur eine ganz geringe Menge der analysierten Abschnitte Arbeitsaufträge beinhaltet und die überwiegende Mehrheit einfache Lesetexte sind, halte ich es für fragwürdig, dass hier tatsächlich Kompetenzen vermittelt werden.

Ergänzend möchte ich bezugnehmend auf die in Teil B genannten sexuellen Rechte darauf hinweisen, dass die ablehnende Haltung, die in den Religions-Büchern hinsichtlich des Schwangerschaftsabbruchs vermittelt wird, dem Recht auf freie Entscheidung ob und wann man Kinder haben möchte widerspricht. Umso problematischer finde ich es, dass in den anderen Schulbüchern der Diskurs um die Fristenregelung oder den

Schwangerschaftsabbruch generell de facto nicht aufgegriffen wird. Die moralische Einordnung des Abbruchs bleibt damit entsprechend katholisch.

In *Teil C* werden einige allgemeine Grundsätze, nach denen Sexualerziehung in der Schule umgesetzt werden soll, beschrieben. Einige dieser Grundsätze sind natürlich in meiner Analyse nicht greifbar. Darunter fallen unter anderem die Grundhaltung und Arbeitsweise der Lehrer*innen und der Fokus auf das Erlangen einer umfassenden Körperkompetenz im Rahmen des Sport-Unterrichts. Viele andere Punkte, die in diesem Abschnitt genannt werden und zu einem vielschichtigen Verständnis von Sexualerziehung gehören, könnten aber durchaus in den untersuchten Schulbüchern realisiert werden. Auch mit Blick auf diese Grundsätze fällt auf, dass gesamtgesehen recht unkreativ mit Sexualerziehung umgegangen wird und in den Schulbüchern primär darauf abgezielt wird, (biologisches) Faktenwissen und katholische Moralvorstellungen zu vermitteln. Ergänzt werden diese beiden Facetten zwar um Themen, die sich mit diversen Gefühlen beschäftigen, allerdings bleibt der Tonfall zumeist oberflächlich beschreibend, statt die Schüler*innen dazu anzuleiten, sich mit ihren Wünschen, Erwartungen und Moralvorstellungen auseinanderzusetzen. Das wirkt sich auch auf die in *Teil D* geforderte Kompetenzorientierung aus, die in den Schulbüchern kaum umgesetzt wird. In den Schulbüchern selbst wird fast ausschließlich die Kompetenz „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“ (BMBWF, 2018, S. 9) gefördert. Die darauf aufbauenden Kompetenzen „Haltungen entwickeln“ und „bewerten, entscheiden, umsetzen“ (BMBWF, 2018, S. 9) müssten demnach von den Lehrer*innen aktiv in den Unterricht eingebracht werden.

Teil E gibt abschließend konkrete Bereiche vor, die bei der schulischen Sexualerziehung zu bedenken sind. Was die unterschiedlichen Lebensbereiche der Schüler*innen und deren Zusammenführung betrifft, ist leider zu sagen, dass dies nur unzureichend in den Schulbüchern umgesetzt wird. Wie oben gezeigt gibt es nur wenige Abschnitte, in denen die Peers, aber auch die Eltern, sowie Medien thematisiert werden. Die Wechselwirkung dieser verschiedenen Lebensbereiche wird dabei völlig ausgeklammert. Auch wird der fächerübergreifende Aspekt nicht aufgegriffen. Ebenso wenig werden klassen- oder stufenübergreifende Projekte angeleitet. Freilich kann die Zusammenarbeit im Team, wie sie im Erlass gefordert wird, größtenteils nicht aus den Schulbüchern heraus realisiert werden. Jedoch wäre es doch mit Sicherheit hilfreich, hier Ressourcen und Hinweise für erste Schritte in Richtung einer fächer-/klassenübergreifenden Zusammenarbeit zu finden. Auch was die

Unterrichtsformen betrifft, zeigen sich die Schulbücher, wie oben erwähnt, sehr einseitig. Besonders was offene Lernformen betrifft, gibt es in den Schulbüchern kaum Angebote. Durch die vielen Lesetexte kann sich umfassende Sexualerziehung leicht in dauerhaften Frontalunterricht, oder selbstständiges Lesen ohne Anleitung und Diskussion verwandeln.

Insgesamt entspricht also der Inhalt des Erlasses dem aktuellen Stand der Sexualpädagogik und gibt somit eine Vielzahl an Punkten vor, die in der schulischen Sexualerziehung realisiert werden sollen. Die Schulbücher hingegen sind zwar in Wortwahl und Inhalt relativ zeitgemäß, bleiben jedoch sexualerzieherisch hinter den Ansprüchen des Erlasses zurück. Die klassischen Themen der Sexualaufklärung spielen eine viel größere Rolle als die neuen Themen, die sich auf das Zwischenmenschliche beziehen. Die katholische Sexualmoral wird als einzige explizit sichtbar gemacht, und von der Vermittlung von Kompetenzen kann leider nicht die Rede sein. Die Schulbücher erscheinen also in neuem Gewand, jedoch mit mehr oder minder altem Inhalt, der nur an manchen Stellen um zeitgenössische Standpunkte und insbesondere Sprache ergänzt wurde. Dem gegenüber steht der völlig neu Grundsatzterlass, der sehr viel mehr ist als nur eine leichte Anpassung und Modernisierung seines Vorgängers. Somit stelle ich zusammenfassend fest, dass die untersuchten Schulbücher die Vorgaben des Grundsatzterlasses Sexualpädagogik sehr unzureichend umsetzen und hier insgesamt auch die Diskrepanz zwischen Vorgaben und Umsetzung im Vergleich mit den anderen hier untersuchten Schulbüchern und Erlässen am größten ausfällt.

9. Fazit

In dieser Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, inwiefern der jeweils gültige Grundsatzterlass Sexualerziehung/Sexualpädagogik in den Schulbüchern seiner Zeit abgebildet wurde und wird. Dazu habe ich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring insgesamt 25 Schulbücher aus den Fächern Biologie, Religion, Englisch und Geschichte untersucht. Ich konnte dabei feststellen, dass der Erlass aus 1970 zum Großteil in den Schulbüchern umgesetzt wurde, der Erlass aus 1990 in nicht ganz so großem Maße und der Erlass aus 2015 schließlich in geringstem Maße. Dies gilt sowohl für die Themen, die in den Schulbüchern aufgegriffen werden, als auch dafür, wie sie inhaltlich aufbereitet werden. Diese Diskrepanz ergibt sich daraus, dass in den Erlässen von Mal zu Mal weniger Fokus auf rein biologische Aufklärung gelegt wird, zugunsten eines umfassenderen Bildes der menschlichen Sexualität. Emotionale und soziale Komponenten treten zunehmend in den Vordergrund. In den untersuchten Schulbüchern hingegen werden sexualerzieherische Inhalte zwar sprachlich modernisiert, jedoch bleiben sie inhaltlich über weite Strecken dieselben – unabhängig vom Untersuchungs-zeitraum.

Im Vergleich der vier Fächer zeigt sich, dass in diesen über die Untersuchungszeiträume hinweg jeweils sexualerzieherische Schwerpunkte gesetzt werden. In den Biologie-Büchern wird ein großer Fokus auf die Beschreibung körperliche Phänomene gelegt, ergänzt durch entwicklungspsychologische Informationen zur Pubertät mit all ihren emotionalen, körperlichen und sozialen Herausforderungen. In den Religions-Büchern wird besonders auf den*die individuelle*n Leser*in und sein*ihr Gefühlsleben eingegangen. Außerdem steht die Vermittlung katholischer Moralvorstellungen im Zentrum. Als einziges Fach werden in diesen Büchern daher auch ethische Aspekte schwieriger Themen, wie Gentechnik oder Schwangerschaftsabbruch, besprochen. In den Englisch-Büchern geht es immer wieder um das Verliebtsein, aber die Bücher bleiben inhaltlich an der Oberfläche und setzen sich weder mit diesem noch anderen sexualerzieherischen Themen tiefergehend auseinander. In den Geschichte-Büchern schließlich kommt Sexualerziehung am seltensten vor. Wenn, dann geht es um Rollenbilder und deren Veränderung, oder um Gesetze, die sich auf die sexualerzieherischen Themenbereiche auswirken.

Im Sinne eines Unterrichtsprinzips gilt es hier also festzustellen, dass sich die unterschiedlichen Fächer durchaus gut ergänzen und, vorausgesetzt, die Lehrer*innen greifen die Inhalte der Schulbücher auch auf, die Schüler*innen durchaus eine vielfältige

schulische Sexualerziehung durch die Verwendung ihrer Schulbücher erhalten können. Allerdings möchte ich doch zu bedenken geben, dass die Gewichtung der Inhalte unausgeglichen ist. Denn während die biologische Aufklärung sehr viel Platz bekommt, werden die sozialen oder emotionalen Themen doch verhältnismäßig selten besprochen. Auch gilt es zu bedenken, dass die Englisch- und Geschichte-Bücher ebendiese nur recht oberflächlich abhandeln, was bedeutet, dass das einzige Fach in meiner Untersuchung, in dem die Schüler*innen dazu angeleitet werden, sich mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen, ebenso wie mit der Komplexität des menschlichen Zusammenseins, auseinanderzusetzen, Religion ist. Hier wird dann eine spezifische moralische Haltung als die universell korrekte vermittelt – in allen drei Untersuchungszeiträumen.

Für die Aussagekraft meiner Forschungsergebnisse erwiesen sich schließlich zwei Faktoren als einschränkend. Erstens ist der von mir untersuchte Quellenkorpus, obwohl einer Diplomarbeit angemessen, eher klein. Meine Ergebnisse sind daher nicht verallgemeinerbar und lassen keine generelle Aussage über das Verhältnis von den Erlässen zu Schulbüchern ihrer Zeit zu.

Zweitens erwies sich die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Methode nicht als optimal. Ich entschied mich insbesondere deshalb für diese Methode, weil sie die zusammenfassende Strukturierung (Mayring, 2015, S. 68) des Materials und damit den Abgleich mit den Inhalten der Erlässe erlaubt. Aus heutiger Sicht scheint es mir fraglich, ob die Auseinandersetzung mit dieser Forschungsfrage über eine qualitative Inhaltsanalyse tatsächlich der beste Weg ist. Die Parameter, die ich in meiner Analyse zu berücksichtigen versuchte, waren doch vielfältig: vier verschiedene Fächer, drei verschiedene Zeiträume, drei verschiedene Erlässe mit ihren unterschiedlichen Inhalten. All dies in einer umfassenden Analyse zu bearbeiten war eine ausgesprochen komplexe Herausforderung und insgesamt wäre es eventuell ratsam gewesen, dafür eine andere Methode zu wählen, die die Vernetzung aus Fächern, Zeiträumen und Erlässen besser abbilden kann.

Insbesondere der Umstand, dass die Themen in den Schulbüchern je nach Fach häufig inhaltlich sehr unterschiedlich aufbereitet waren, hat den Prozess der Zusammenfassung erschwert, da ja trotz der Vielseitigkeit des Materials nichts soweit verkürzt werden soll, dass dadurch Lücken in der Diskussion der Ergebnisse entstünden.

Trotz der genannten Einschränkungen konnte in der vorliegenden Arbeit eine solide Basis für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit diesem Thema geschaffen werden. Um die hier gewonnen Erkenntnisse zu vertiefen, wäre eine Forschungsarbeit größeren Umfangs, unter Einbeziehung von mehr Schulbüchern und Fächern, wünschenswert. Daraus könnten nicht nur weitere wertvolle Erkenntnisse über die Geschichte der schulischen Sexualerziehung in Österreich gewonnen werden, sondern man könnte auch Empfehlungen für Schulbuchautor*innen der Gegenwart daraus ableiten. Für Abschlussarbeiten anderer Studierender kann diese Arbeit eine hilfreiche Einordnung der Inhalte der Schulbücher jener Fächer bieten, auf die ich mich fokussiert habe.

Abschließend möchte ich hervorheben, dass Sexualität im gesamten untersuchten Zeitraum von rund 50 Jahren ein wichtiges Thema für unsere Gesellschaft und auch für jeden Menschen im Rahmen seiner*ihrer Biografie und Lebensgestaltung war. Die Relevanz des Themas erkennt man an seiner medialen Aufbereitung über die Jahrzehnte und der Verflechtung mit Konsumententscheidungen und einem gesamt-gesellschaftlichen Leistungsparadigma, das auch vor der Sexualität nicht Halt macht. Man erkennt sie aber auch an der Frage nach Werten und Moral, die sowohl für die Sexualität als Ganzes, als auch für die Sexualerziehung im Besonderen, eine stete Begleiterin war und ist. Im Kontext dieser vielfältigen Überlegungen kann die schulische Sexualerziehung, wenn sie pädagogisch sinnvoll umgesetzt wird, Schüler*innen in ihrer sexuellen Entwicklung begleiten und fördern. Denn, ob es uns gefällt oder nicht, kann festgestellt werden,

„[...] dass das Sexualitätsdispositiv keineswegs im Verschwinden begriffen ist: Die vermeintliche Wahrheit über eine Person soll nach wie vor in deren Sexualität gesucht und gefunden werden“ (Bänziger et al., 2015, S. 15).

Gute Sexualerziehung soll daher Jugendliche nicht nur darin unterstützen, diesem gesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, sondern vielmehr auch dazu anregen, ihn kritisch zu reflektieren. Das sucht man jedoch nicht nur in den Schulbüchern, sondern auch in den drei Erlassen vergebens. Für das Bildungsministerium, für sexualpädagogische Wissenschaftler*innen, aber auch für Lehrer*innen gilt daher damals wie heute: Es gibt viel zu tun.

10. Literaturverzeichnis

Alle im Literaturverzeichnis genannten Links wurden von mir am 18. März 2021 geprüft und waren erreichbar.

- Aigner, J. C. (1989). Konfliktfeld Sexualerziehung. Psychoanalytische Pädagogik und das Desaster konservativer Sexualpädagogik heute. In F. Altrichter, S. Eybl, A. Fischl, & E. Reiterer (Eds.), *Sex fatal. Ein Schulheft zur Sexualerziehung* (Vol. 53, pp. 93-107). Wien/München: Jugend & Volk.
- Aigner, J. C. (2020). Sexualwissenschaft? In Österreich? Eine essayistische Spurensuche in einem ‚Entwicklungsland‘. In H.-J. Voß (Ed.), *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick* (pp. 229-246). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Aistleitner, H. (2012). Schulbuch und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In J. Doll (Ed.), *Schulbücher im Fokus : Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (pp. 101-111). Münster: Waxmann.
- Albrecht-Désirat, K., & Pacharzina, K. (1974). Lehrer und sexualpädagogische Ausbildung. *Medien- & Sexual-Pädagogik*, 2, 8-13.
- Archer, J., & Lloyd, B. B. (2002). *Sex and Gender*. Cambridge: CUP.
- Asbell, B. (1998). *Die Pille und wie sie die Welt veränderte*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Bailey, J. M., Vasey, P. L., Diamond, L. M., Breedlove, S. M., Vilain, E., & Epprecht, M. (2016). Sexual Orientation, Controversy, and Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45-101.
- Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F. X., & Eitler, P. (2015). Sexuelle Revolution? Zur Sexualitätsgeschichte seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 347-368). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bär, B. (1986). *Zur Realisierung des Unterrichtsprinzips ‚Sexualerziehung in den Schulen‘ im Geschichte- und Sozialkundeunterricht*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Bauer, L. (1995). Zur Adressatenbezogenheit des Schulbuches – Für wen werden die Schulbücher eigentlich wirklich geschrieben? In R. Olechowski (Ed.), *Schulbuchforschung* (Vol. 10, pp. 228-234). Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

- Beljan, M. (2015). „Unlust bei der Lust“? Aids, HIV & Sexualität in der BRD. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 323-346). Bielefeld: transcript Verlag.
- Blaschitz, E. (2014). *Der "Kampf gegen Schmutz und Schund". Film, Gesellschaft und die Konstruktion nationaler Identität in Österreich (1946-1970)* (Vol. 16). Wien: Lit Verlag.
- Bode, H., & Heßling, A. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Borneman, E. (1985a). *Das Geschlechtsleben des Kindes. Beiträge zur Kinderanalyse und Sexualpädagogie*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Borneman, E. (1985b). *Rot-weiß-rote Herzen. Das Liebes-, Ehe- und Geschlechtsleben der Alpenrepublik*. Wien: Hannibal-Verlag.
- Brüggemann, O. (1967). *Sexuelle Konflikte in Gymnasien*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Brunner, K., Jandl-Jäger, E., & Kafka, M. (1989). Sexualerziehung in der österreichischen Schule und anderswo. In K. Auer & A. Frantsits (Eds.), *Sexualität zwischen Verdrängung und Befreiung* (pp. 205-219). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Bullough, V. L. (1998). Alfred Kinsey and the Kinsey Report: Historical Overview and Lasting Contributions. *The Journal of Sex Research*, 35(2), 127-131.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Wien
- Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (BMSG). (2002). BMSG: Broschüre „Love, Sex und so“ ist ab sofort erhältlich. Retrieved from https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20020727_OTS0012/bmsg-broschuere-love-sex-und-so-ist-ab-sofort-erhaeltlich
- Bundesministerium für Unterricht. (1969). *Expertenseminar „Sexualerziehung“. In Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht* (Vol. 12).
- Bundesministerium für Unterricht. (1970). *Grundsatzertlass Sexualerziehung. Erlass Z. 510.765-I/4 d/70*.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (1994). *Rundschreiben Nr. 36/1994: Grundsatzertlass „Sexualerziehung in den Schulen“*. (GZ 36.145/16-V/3/94). Wien
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ). (2012). *Love, Sex und so* (6. ed.). Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ).

- Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos. (2019). Erster Sex und große Liebe. Retrieved from <http://www.jugendinfo.at/publikationen/erster-sex-und-grosse-liebe/>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Jugendsexualität 2019/2020. Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25 Jährigen. Retrieved from <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/projekt/jugendsexualitaet-2019-2020/books/>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (03.12.2020). Erste Ergebnisse der neuen Befragungswelle BZgA-Studie ‚Jugendsexualität‘ [Press release]. Retrieved from <https://www.bzga.de/presse/pressemitteilungen/2020-12-03-erste-ergebnisse-der-neuen-befragungswelle-bzga-studie-jugendsexualitaet/>
- Cizek, B., & Kapella, O. (2001). *Love Talks – ein präventives Modell zur Sexualerziehung*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Dalhoff, M., & Eder, S. (2016). Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. Über die Notwendigkeit, die Prävention von sexualisierter Gewalt mit Diversity Education zusammenzudenken. In M. Thuswald & E. Sattler (Eds.), *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht* (pp. 83-96). Wien: Erhard Löcker.
- Döring, N. (2011). Pornographiekompetenz: Definition und Förderung. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 24, 228-255.
- Dziedzic, E. (4. Apr 2019). Causa Teenstar: Ideologie, Macht, Schule. *Der Standard*. Retrieved from <https://www.derstandard.at/story/2000100847385/causa-teenstar-ideologie-macht-schule>
- Eder, F. X. (2009). *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität* (Vol. 2). München: C.H. Beck.
- Eder, F. X. (2010). Das Sexuelle beschreiben, zeigen und aufführen. Mediale Strategien im deutschsprachigen Sexualdiskurs von 1945 bis Anfang der siebziger Jahre. In P.-P. Bänziger, S. Duttweiler, P. Sarasin, & A. Wellmann (Eds.), *Fragen Sie Dr. Sex! Ratgeberkommunikation und die mediale Konstruktion des Sexuellen* (pp. 94-122). Berlin: Suhrkamp.
- Eder, F. X. (2015). Die lange Geschichte der ‚Sexuellen Revolution‘ in Westdeutschland (1950er bis 1980er Jahre). In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 25-59). Bielefeld: transcript Verlag.
- Eitler, P. (2009). ‚Sexualität als Ware und Wahrheit. Körpergeschichte als Konsumgeschichte‘. In H.-G. Haupt & C. Torp (Eds.), *Die Konsumgesellschaft in Deutschland 1890-1990. Ein Handbuch* (pp. 370-388). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

- Elberfeld, J. (2015). Von der Sünde der Selbstbestimmung. Zum Diskurs ‚kindlicher Sexualität‘ (Bundesrepublik Deutschland 1960-1990). In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 247-284). Bielefeld: transcript Verlag.
- Faßmann, H. (2019). *Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik*. Wien
- Fink, B. (2017). *25 Jahre Jugend und AIDS in Österreich: Wissen, Einstellung und Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von Peer Education als Aufklärungsmethode in der HIV/AIDS-Prävention bei Jugendlichen*. (Diss.). Univ. Wien.
- Fippinger, F. (1969). *Schule und Geschlechtserziehung. Eine empirische Untersuchung zur Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen*. Weinheim/Berlin/Basel: Julius Beltz.
- Fischl, A. (1989). Die unendliche Geschichte (Der Weg in den Anachronismus ...). In F. Altrichter, S. Eybl, A. Fischl, & E. Reiterer (Eds.), *Sex fatal. Ein Schulheft zur Sexualerziehung* (Vol. 53, pp. 117-124). Wien/München: Jugend & Volk.
- Flandera, C. (2000). *"Schmutz und Schund". Die Diskussionen der sozialdemokratischen und der katholischen Lehrerschaft in Österreich*. (Diss.). Univ. Salzburg.
- Frantsits, A., & Jeschke, I. (1989). Wo bleibt denn da die Moral? Versuch einer Dokumentation der Entwicklung des Projekts „Materialien zur Sexualerziehung“. In K. H. Auer & A. Frantstis (Eds.), *Sexualität zwischen Verdrängung und Befreiung* (pp. 220-270). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Freudenschuss, I., & Winkler-Hermaden, R. (27. Nov 2012). Sexualkunde in der Schule: Schmied lässt Aufklärungsbroschüre überarbeiten. *Der Standard*. Retrieved from <https://www.derstandard.at/story/1353207465776/sexualkunde-aufklaerungsbroschuere-wird-ueberarbeitet>
- Gaigg, V. (1. Apr 2019). Faßmann: Schulen sollen nicht mehr mit Teenstar zusammenarbeiten. *Der Standard*. Retrieved from <https://www.derstandard.at/story/2000100603615/teenstar-fassmann-empfehltschulen-ende-der-zusammenarbeit>
- Gammerl, B. (2015). Ist frei sein normal? Männliche Homosexualitäten seit den 1960er Jahren zwischen Emanzipation und Normalisierung. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 223-243). Bielefeld: transcript Verlag.
- Gates, G. J. (2011). How many people are lesbian, gay, bisexual and transgender? Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/09h684x2>
- Glück, G. (1998). *Sexualpädagogische Konzepte*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

- Graf, A. (1977). Elternhaus und Schule in der Sackgasse? Skizzen zum Problemfeld einer Sexualerziehung. In H.-J. Mechler (Ed.), *Schülersexualität und Sexualerziehung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Österreich, Möglichkeiten einer Reform* (pp. 19-37). Wien: Jugend & Volk.
- Gymnasium Draschestraße. (2006). Love Talks 4C Mai 2006. Retrieved from <https://www.grg23vbs.ac.at/fileadmin/media/2005/LoveTalks/index.html>
- Heineman, E. (2015). ‚Zu unzüchtigem Gebrauche bestimmt‘. Natürlichkeit, Künstlichkeit und sexuelle Hilfsmittel in der BRD, 1949-1980. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 113-130). Bielefeld: transcript Verlag.
- Heller, S. (1993). *Woran scheiden sich die Geister? Eine Analyse der Diskussion um die verordnete Sexualerziehung in Österreich*. (Dipl.). Univ. Salzburg.
- Helmstetter, R. (2010). Der stumme Doctor als guter Hirte. Zur Genealogie der Sexualratgeber. In P.-P. Bänziger, S. Duttweiler, P. Sarasin, & A. Wellmann (Eds.), *Fragen Sie Dr. Sex! Ratgeberkommunikation und die mediale Konstruktion des Sexuellen* (pp. 58-93). Berlin: Suhrkamp.
- Hiller, A. (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung* (Vol. 20). Marburg: Tectum.
- Hoffmann, M. (2016). *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Hopf, A. (2008). *Fächerübergreifende Sexualpädagogik* (Vol. 63). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hunger, H. (1954). *Das Sexualwissen der Jugend*. München: Reinhardt.
- Initiative Bildung (Ed.) (1989). *Der Sexkoffer. Was Sie immer schon darüber wissen wollten*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Initiative wertvolle Sexualerziehung. (2019a). Die 4 wichtigsten Kritikpunkte am Grundsatzterlass Sexualpädagogik 2015. Retrieved from <http://www.sexualerziehung.at/grundsatzterlass-sexualpaedagogik-2015-2/>
- Initiative wertvolle Sexualerziehung. (2019b). Unser Leitbild. Retrieved from <http://www.sexualerziehung.at/startseite-leitbild/>
- Kentler, H. (1965). Ablenken und Fernhalten – Tendenzen der Aufklärungsliteratur. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit*(9), 397-407.
- Kentler, H. (1970). *Sexualerziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kentler, H. (1981). *Eltern lernen Sexualerziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kiper, H. (1990). Liebe und Sexualität in den Lebensentwürfen türkischer Mädchen und Jungen. In U. Enders-Dräger & C. Fuchs (Eds.), *Frauensache Schule. Aus dem Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen* (pp. 331-352). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kluge, N. (1978). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, N. (1984). Sexualpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In N. Kluge (Ed.), *Handbuch der Sexualpädagogik* (Vol. 1, pp. 19-46). Düsseldorf: Schwann.
- Kluge, N. (1989). Sexualität und Erziehung - Sexualerziehung am Scheideweg. In K. Auer & A. Frantsits (Eds.), *Sexualität zwischen Verdrängung und Befreiung* (pp. 178-204). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Koch, F. (2000). *Sexualität, Erziehung Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Koch, F. (2008a). Sexualität und Erziehung. Zwischen Tabu, repressiver Entsublimierung und Emanzipation. In A. Bernhard, H.-J. Gamm, W. Keim, D. Kirchhöfer, G. Steffens, C. Uhlig, & E. Weiß (Eds.), *1968 und die neue Restauration* (pp. 117-134). Frankfurt a. M.: Peter Lang / Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Koch, F. (2008b). Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Eds.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (pp. 23-38). Weinheim/München: Juventa.
- Korecky, N. (2005). *„Schulische Sexualaufklärung in den 60er und 70er Jahren“. Ein Vergleich zwischen Biologie- und Religionsunterricht am Beispiel Österreich*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Kostenwein, W., & Weidinger, B. (2020). Sexualwissenschaft in Österreich – Eine Bestandsaufnahme. In H.-J. Voß (Ed.), *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick* (pp. 247-266). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kugler, G. (2016). Nein zu Gender im Wiener Bildungsplan. Retrieved from <http://gudrunkugler.at/gender/>
- Ludwig Boltzmann Institut für Gesundheitspsychologie der Frau. (1992/1993). *Effizienz und Effektivität der Sexualerziehung an Österreichs Schulen einschließlich der Durchführungsmöglichkeiten und Akzeptanz von Maßnahmen im Bereich der HIV/AIDS-Prävention. Teil II*. Wien: BMUK.
- Lyons, A. P., & Lyons, H. D. (2004). *Irregular Connections. A History of Anthropology and Sexuality*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Martin, B., & Nitschke, J. (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz

- Mechler, H.-J. (1977a). Empfängnisverhütung als Konfliktfeld. In H.-J. Mechler (Ed.), *Schülersexualität und Sexualerziehung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Österreich, Möglichkeiten einer Reform* (pp. 79-86). Wien: Jugend & Volk.
- Mechler, H.-J. (1977b). Vorwort. In H.-J. Mechler (Ed.), *Schülersexualität und Sexualerziehung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Österreich, Möglichkeiten einer Reform* (pp. 9-10). Wien: Jugend & Volk.
- Mechler, H.-J. (1979). Für Sexualerziehung in der Schule. Ein Plädoyer. In E. Bornemann (Ed.), *Sexualität. Materialien zur Sexualforschung*. (pp. 125-136). Weinheim / Basel: Beltz.
- Mesner, M. (1994). *Frauensache? Zur Auseinandersetzung um den Schwangerschaftsabbruch in Österreich*. Wien: Jugend & Volks / Dachs Verlag.
- Moser, C. (2019). Lovetour - Bus der Liebe. Retrieved from <https://www.sexmedpedia.com/lovetour-bus-der-liebe/>
- Müller, R. (1968). Das Sexualwissen Berliner Schüler 1968. *betrifft: erziehung*, 2 / 8, 14-18.
- Nöstlinger, C., & Wimmer-Puchinger, B. (1994). *Geschützte Liebe. Jugendsexualität und AIDS. Eine internationale Studie*. Wien: Dachs-Verlag.
- Österreichische Jugendinfos. (2017). *Erster Sex und Große Liebe. Tipps & Infos für junge Leute* (2. ed.). Wien: Österreichische Jugendinfos.
- Perner, R. (1999). *Sexualität in Österreich. Eine Inventur*. Wien: Aaptos-Verlag.
- Perner, R. (2004). Austria. In R. Francoeur & R. Noonan (Eds.), *The Continuum Complete International Encyclopedia of Sexuality* (pp. 42-58). New York: Continuum.
- Petrik, J. (26. Jul 1987). Ohne Titel. *Die Furche*.
- Pittner, U. (1990). ‚Über weibliche Sexualität wird nicht aufgeklärt – über sie wird geschwiegen‘. In U. Enders-Dragässer & C. Fuchs (Eds.), *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen* (pp. 291-299). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Plössnig, F. (1977). Das sexualbiologische Wissen. In H.-J. Mechler (Ed.), *Schülersexualität und Sexualerziehung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Österreich, Möglichkeiten einer Reform* (pp. 39-56). Wien: Jugend & Volk.
- Pöchlhammer, S. (2006). „Let's talk about sex“. *Sexualerziehung in der Schule. Eine statistische Analyse der behandelten Themen, Informationsquellen und des Wissensstandes von SchülerInnen der 2. bis 5. Klassen AHS*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Pressedienst der Parlamentsdirektion. (2019). Sexualerziehung an Schulen: Externe Vereine sollen nicht mehr einbezogen werden. Retrieved from https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190703_OTS0231/sexualerziehung-an-schulen-externe-vereine-sollen-nicht-mehr-einbezogen-werden

- Punz, D. (2003). *Neue Wege der Sexualpädagogik für Jugendliche – Eine Begleitstudie und Evaluierung des mobilen Beratungsangebotes „LOVETOUR“*. (Dipl.). J. Kepler Univ. Linz.
- Redaktion dieStandard / APA. (23. Aug 2002). Laun kämpft für ‚Kultur der sexuellen Liebe‘. *Der Standard*. Retrieved from <https://www.derstandard.at/story/1049246/laun-kaempft-fuer-kultur-der-sexuellen-liebe>
- Redaktion Kleine Zeitung. (27. Nov 2012). Kritisierte Sexualbroschüre wird überarbeitet. *Kleine Zeitung*. Retrieved from https://www.kleinezeitung.at/politik/4004275/Ganz-schoen-intim_Kritisierte-Sexualbroschuere-wird-ueberarbeitet
- Ritschel, K. H. (11. Apr 1987). Eltern, setzt euch doch zur Wehr! *Salzburger Nachrichten*.
- Rothmüller, B., & Scheibelhofer, P. (2016). Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen. *Medienimpulse*, 54/2.
- Rothmüller, B., & Thuswald, M. (13. Dez 2018). Für eine professionelle Sexualpädagogik. *Der Standard*. Retrieved from <https://www.derstandard.at/story/2000093871170/fuer-eine-professionelle-sexualpaedagogik>
- Rothmüller, B., & Thuswald, M. (2020). Sexuality Education: International Policies, Global Developments, and Contemporary Research Perspectives. In Z. Davy, A. C. Santos, C. Bertone, R. Thoreson, & S. E. Wieringa (Eds.), *The SAGE Handbook of Global Sexualities* (pp. 221-246).
- Sager, C. (2015). ‚Zeig Mal!‘ – aber wie viel?! Sexualaufklärungsbücher und ihre Fotografien um 1968. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 63-86). Bielefeld: transcript Verlag.
- Sauerteig, L. (2009). Representation of pregnancy and childbirth in (West) German sex education books, 1900s-1970s. In L. Sauerteig & R. Davidson (Eds.), *Shaping Sexual Knowledge. A cultural history of sex education in Twentieth century Europe* (pp. 129-160). London: Routledge.
- Sauerteig, L. (2010). ‚Wie soll ich es nur anstellen, ohne etwas falsch zu machen?‘ Der Rat der Bravo in Sachen Sex in den sechziger und siebziger Jahren. In P.-P. Bänziger, S. Duttweiler, P. Sarasin, & A. Wellmann (Eds.), *Fragen Sie Dr. Sex! Ratgeberkommunikation und die mediale Konstruktion des Sexuellen* (pp. 123-158). Berlin: Suhrkamp.
- Sauerteig, L., & Davidson, R. (2009). Shaping the sexual knowledge of the young: Introduction. In L. Sauerteig & R. Davidson (Eds.), *Shaping Sexual Knowledge. A cultural history of sex education in Twentieth century Europe* (pp. 1-18). London: Routledge.

- Scarbath, H. (1967). *Geschlechtserziehung. Motive, Aufgaben und Wege*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scheffknecht, M. (2004). *Sexualaufklärung an den Schulen als gesellschaftliche Vision im Österreich der Siebziger Jahre*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Schmidt, R.-B. (1994). *Sexualität in Biologiebüchern. Die Destabilisierung des pädagogischen Status quo durch AIDS*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmidt, R.-B., Sielert, U., & Henningsen, A. (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmied, J. (1974). *Schule und Sexualerziehung. Kommt es in Österreichs Schulen zum Sexualunterricht? Eine empirische Studie*. Linz: Institut für Allgemeine Soziologie und Sozialphilosophie an der Hochschule Linz.
- Schmutzer, K., & Thuswald, M. (2016). Über Kunst, Körper, Lust und Sex ins Gespräch kommen. Eine Diskussionsrunde zu Anlässen, Möglichkeiten und Herausforderungen sexueller Bildung mit Philipp Harder, Mikki Muhr, Anna Scheer, Julia Weidner und Sabine Ziegelwanger. In M. Thuswald & E. Sattler (Eds.), *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht* (pp. 64-82). Wien: Erhard Löcker.
- Schoßer, F. (2018). *„Setzen. Sex.“ Die schulische Sexualerziehung der 1960er bis 1980er Jahre in der Republik Österreich und der Bundesrepublik Deutschland aus sexualitäts- und körpergeschichtlicher Perspektive*. (Masterarbeit). Univ. Wien.
- Schwarz, U. (2009). Helga (1967): West German sex education and the cinema in the 1960s. In L. Sauerteig & R. Davidson (Eds.), *Shaping Sexual Knowledge. A cultural history of sex education in Twentieth century Europe* (pp. 197-213). London: Routledge.
- Seelmann, K. (1966). *Kind, Sexualität und Erziehung. Zum Verständnis der geschlechtlichen Entwicklung und Fehlentwicklung von Kind und Jugendlichen. Folgerungen für eine vorbeugende, aufbauende und heilende Erziehung*. Wien: Jugend und Volk.
- Sielert, U. (2005). *Einführung in die Sexualpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Silies, E.-M. (2015). Wider die natürliche Ordnung. Die katholische Kirche und die Debatte um Empfängnisverhütung seit den 1960er Jahren. In P.-P. Bänziger, M. Beljan, F. X. Eder, & P. Eitler (Eds.), *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (Vol. 9, pp. 153-180). Bielefeld: transcript Verlag.
- Spacek, H. (2004). *Wissensstand, Erfahrungen und Informationsquellen bezüglich Familienplanung und Sexualbiologie von Schülern des 1. Jahrganges Höherer Technischer Berufsbildender Schulen*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Spaemann, C. (2013). Stellungnahme zu den Unterrichtsmaterialien für die Sexualerziehung Sechs- bis Zwölfjähriger ‚Ganz schön intim‘ vom Verein SELBSTLAUT im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Retrieved from

- http://www.familienbund.at/fileadmin/Presseaussendungen/Stellungnahme_Selbstlaut_-_Spaemann-1.pdf
- Stangl, R. E. (2015). *Sexualität in österreichischen Biologieschulbüchern. Eine Inhaltsanalyse.* (Diplomarbeit). Univ. Wien.
- Stein, G. (1977). Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. In E. H. Schallenberg (Ed.), *Zur Sache Schulbuch* (Vol. 10). Kastellaun/Hunsrück: Henn.
- Suchan, B. (06. April 2005). Über Sex spricht man wieder. *Wiener Zeitung*. Retrieved from https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/oesterreich/179508_Ueber-Sex-spricht-man-wieder.html
- Talebizadeh, S. A. (2001). *Teilnahme und Abbruch an „Love Talks“, einem bedürfnisorientierten Modell zur Sexualerziehung. Evaluation einer psychosozialen Intervention.* (Dipl.). Univ. Wien.
- Timmermanns, S., Tuiden, E., & Sieler, U. (2004). Einleitung. In S. Timmermanns, E. Tuiden, & U. Sieler (Eds.), *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche* (pp. 9-24). Weinheim/München: Juventa.
- Tóth, B. (20. Nov 2018). Die Teenstar-Leaks. *Der Falter*. Retrieved from <https://www.falter.at/zeitung/20181120/die-teenstar-leaks>
- Tóth, B. (1. Apr 2019). Ministerium verbannt Teenstar. *Der Falter*. Retrieved from <https://www.falter.at/zeitung/20190401/ministerium-verbannt-teenstar>
- Valtl, K. (1998). *Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis* (p. f. Nürnberg Ed.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Valtl, K. (2005). *Sexuelle Bildung als life long learning und die Aufgaben der Pädagogik.* <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Hauptvortrag%20Valtl%20SINNVENTUR.pdf>
- Valtl, K. (2016). Konkret, kontrovers und achtsam. Sexualpädagogik in der LehrerInnenbildung. In M. Thuswald & E. Sattler (Eds.), *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht* (pp. 127-144). Wien: Erhard Löcker.
- Verein Selbstlaut. (2013). *Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6 - 12 Jährige. Unterrichtsmaterialien zum Download.* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK).
- Vocelka, K. (2002). *Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik.* München: Wilhelm Heyne.
- Von Borries, B. (2012). Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde. In J. Doll (Ed.), *Schulbücher im Fokus : Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (pp. 43-65). Münster: Waxmann.

- Walterskirchen, G. (19. Apr 2015). Sexualerziehung: Ein neuer Erlass, der an Kindesmissbrauch grenzt. *Die Presse*. Retrieved from <https://www.diepresse.com/4712198/sexualerziehung-ein-neuer-erlass-der-an-kindesmissbrauch-grenzt>
- Ward, B. W., Dahlhamer, J. M., Galinsky, A. M., & Joestl, S. S. (2014). Sexual orientation and health among US adults: National Health Interview Survey, 2013. *National Health Statistics Reports*, 15, 1-10.
- Wassermair, M. (2007). Necking, Petting, Fegfeuer. In S. Rosenberger & M. Wassermair (Eds.), *Generation Sexkoffer. Jugend in den 80er Jahren zwischen politischem Klimawandel, Freizeitindustrie und Popkultur* (pp. 151-163). Wien: Löcker.
- Weidinger, B., Kostenwein, W., & Drunecky, G. (2001). *Das erste Mal. Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Familienplanung.
- Wimmer-Puchinger, B., & Schöber, M. (2016). Sexualmedizin und Sexualpädagogik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. *Pädiatrie und Pädologie*, 51, 74-77.
- Ziegelwanger, S. (2008). *Über die Entwicklung sexualpädagogischer Konzepte im Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. Chancen einer transdisziplinären Betrachtung für das System Schule*. (Dipl.). Univ. Wien.
- Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle. A global history of sex education*. Princeton: Princeton University Press.

11. Quellenverzeichnis

Schulbücher Geschichte

Brait, A., Mader, S., Sommer-Hubatschke, C., Strutz, A. (2018). *Querdenken: Geschichte und Politische Bildung 3. Schülerband*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Fijala, E., Mentschl, J. (1973). *Zeiten, Völker und Kulturen. 5. Klasse: Von den Anfängen bis zur Völkerwanderung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Hasenmayer, H., Scheithauer, E., Tscherne, W. (1977). *Aus Vergangenheit und Gegenwart. 4. Klasse AHS*. Wien: Verlag Ferdinand Hirt.

Lemberger, M. (1996). *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4*. Wien: Österreichischer Agrarverlag.

Scheipl, J., Scheucher, A., Ebenhoch, U. (2017). *Zeitbilder 5. Von der Antike bis zum Ende des Mittelalters. Schülerbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Tscherne, H., Krampl, S., Krawarik, H., Weber, E. (1997). *Spuren der Zeit 4*. Wien: Dorner.

Schulbücher Biologie

Driza, M., Cholewa, G., Holey, L. (1984). *Leben und Umwelt. Lehrbuch für Biologie und Umweltkunde. Band 4*. Klagenfurt (u.a.): Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.

Driza, M., Cholewa, G. (1996). *Leben und Umwelt. Lehrbuch für Biologie und Umweltkunde. Band 3*. Salzburg (u.a.): Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.

Jaenicke, J., Gereben-Krenn, B., Schirl, K., Jungbauer, W., Hagenmaier, H. (2017). *Bio Logisch 4*. Wien: E. Dorner.

Rücker, F., Seewald, F., Aichhorn, A. (1978). *Biologie und Umweltkunde. 4. Band. Der Mensch und die Erde*. Salzburg: Salzburger Jugend-Verlag.

Schermaier, A., Taferner, F., Weisl, H. (2017). *Bio@school 6. Schulbuch*. Linz: Veritas Verlag.

Schullerer, P., Burgstaller, J. (1997). *Biologie und Umweltkunde. 7. Schulstufe*. Linz: Veritas Verlag.

Schulbücher Religion

Bliem, M., Korherr, E. (2000). *Arbeitsbuch Religion für die 8. Schulstufe*. Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Gartlgruber, P., Weinhandl, H. (1986). *Wie leben?* Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Interdiözesane Projektgruppe (1981). *Arbeitsbuch Religion für die 7. Schulstufe*. Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Prügger, W., Schrettle, A., Feiner, F. (2019). *Glaubensbuch 3. Freiräume*. Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Weirer, W., Prettenhaler, M., Brunnthaler, C., Kohlhammer, U., Plank, A., Weiner-Murschitz, D. (2018). *Religion BELEBT. Religion AHS 6*. Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Zisler, K., Uhl, D., Neuhold, H., Müller, F., Krameritsch, H., Finster, H., Brugger, C. (1997). *Das Leben gewinnen. Glaubensbuch AHS 4*. Wien: Interdiözesaner Katechetischer Fonds.

Schulbücher Englisch

Born-Lechleitner, I., Brunner, S., Harkamp, A., Holleis, E., Kaplan, A. (2017). *Way2go! 5. Coursebook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Davis, R., Gerngroß, G., Holzmann, C., Puchta, H., Schratz (2003). *Make your way with English 5*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Gerngroß, G., Puchta, H., Davis, R., Holzmann, C. (1997). *The new You & Me 4. Textbook. Enriched Course*. Wien/London: Langenscheidt/Longman.

Gerngroß, G., Puchta, H., Stranks, J., Lewis-Jones, P. (2018). *More! 3. Student's Book. Enriched Course*. Rum/Innsbruck: Helbling Languages.

Kacowsky, W. (1983). *The English speaking world. Lehrgang der englischen Sprache. Oberstufe. Band 1, Part One*. Salzburg: Salzburger Jugend-Verlag.

Kacowsky, W. (1983). *The English speaking world. Lehrgang der englischen Sprache. Oberstufe. Band 1, Part Two*. Salzburg: Salzburger Jugend-Verlag.

Partmann, L., Denscher, W., Komorniyk, F. (1980). *Hallo Girls Hallo Boys 4. Coursebook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Erlässe

Grundsatzergaß zur Sexualerziehung in den Schulen, Z. 510.765-I/4 d/70 vom 24. November 1970. Administrative Bibliothek des Bundes, Bundeskanzleramt, Abt. IV/8, Sign.: P.I-417/1971.

Grundsatzergaß Sexualerziehung in den Schulen, GZ 36.145/16-V/3/94 vom 25. April 1994, abgerufen von https://www.schularzt.at/fileadmin/user_upload/downloads/Erlaesse/sexuerzi.pdf (02.03.2021).

Grundsatzergaß Sexualpädagogik, GZ BMBF-33.543/0038-I/9d/2015, abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:08103767-01cb-4a3c-8bf80282aca5d676/2015_11.pdf (02.03.2021).

12. Appendix

12.1. Zusammenfassung (Abstract)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem *Unterrichtsprinzip Sexualerziehung*, das in Österreich im Rahmen eines *Grundsatzerlasses Sexualerziehung* bzw. *Sexualpädagogik* seit 1970 rechtlich verankert ist. Mithilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring wird eingeschätzt, inwiefern die Inhalte der Erlässe in 25 Schulbüchern der Fächer Biologie, Katholische Religion, Englisch und Geschichte umgesetzt werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Entwicklung der schulischen Sexualerziehung in Österreich seit den 1960er Jahren beschrieben und die Erlässe werden vorgestellt. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Analyse diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet, welche Themen der Erlässe in den untersuchten Schulbüchern vorkommen und wie diese inhaltlich aufbereitet werden.

Zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass sich die Aufbereitung der Themen in den Schulbüchern über den Untersuchungszeitraum hinweg zunehmend von den Ansprüchen des jeweils geltenden Erlasses entfernt hat. Während im aktuellen Erlass ein umfassenderes Verständnis menschlicher Sexualität zum Ausdruck gebracht wird, sind die Inhalte der Schulbücher weiterhin sehr auf biologische Grundlagen zentriert.

12.2. Kodierleitfaden

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Männlicher Körper	Besprechung des männlichen Körpers	Eine Illustration, die einen nackten Mann und einen nackten Buben zeigt, die nebeneinanderstehen. Bildunterschrift: „Mann und Bub“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 94) „Das Glied (Penis) ist von einer verschiebbaren Haut umhüllt, die vorne über der Eichel eine Falte - die Vorhaut - bildet. Diese lässt sich im Normalfall gänzlich über den Eichelrand zurückschieben. Ist dies nicht möglich, liegt eine Vorhautverengung (Phimose) vor, die durch einen harmlosen ärztlichen Eingriff möglichst noch im Kindesalter behoben werden soll.“ (Leben und Umwelt, 1984, S. 88)	
Biologie & Körper	Weiblicher Körper	Besprechung des weiblichen Körpers	Eine Grafik, die die weiblichen Geschlechtsorgane schematisch zeigt und benennt: „Wirbelsäule, Darm, Eierstock, Eileiter, Gebärmutter, Harnblase, Harnröhre, Scheide.“ Bildunterschrift: „Längsschnitt durch das weibliche Becken.“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 122)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Zeugung & Befruchtung	Besprechung des Befruchtungsvorgangs	„Zellteilung und Sexualität. Durch Befruchtung entsteht ein neuer Organismus.“ (bio@school 6, 2017, S. 85) „Ein Menschenkind entsteht aus einer winzigen Eizelle, welche tief innen im Mutterleib gebildet wird. Auch das menschliche Ei muß [sic] befruchtet werden, sollte es sich entwickeln können. Die Befruchtung des mütterlichen Eies geschieht durch die väterliche Samenzelle.“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 121)	
Biologie & Körper	Schwangerschaft	Besprechung der Schwangerschaft	Ein Bild, das aus zwei Fotos besteht. Das erste zeigt eine schwangere Frau mit einem „Rauchen verboten“-Schild, das zweite zeigt eine schwangere Frau mit einem durchgestrichenen Weinglas auf ihren Bauch gemalt und erhobenem Zeigefinger. Bildunterschrift: „Rauchen und Alkohol während der Schwangerschaft schaden dem ungeborenen Kind!“ (bio@school 6, 2017, S. 93)	
Biologie & Körper	Geburt	Besprechung der Geburt	„Nachgeburt Etwa eine halbe Stunde nach der Geburt des Kindes wird die Plazenta mit der Nabelschnur und den Häuten der Fruchtblase als Nachgeburt ausgestoßen.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 102) „[...] Zur Frau sprach er: Viel Mühsal bereite ich dir, sooft du schwanger wirst. Unter Schmerzen gebierst du Kinder. Du hast Verlangen nach einem Mann; er aber wird über dich herrschen. [...]“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 78)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Fehlgeburt	Besprechung der Fehlgeburt, Diskussion von Faktoren, die dazu führen		Eingeschlossen: Alle Beschreibungen des medizinischen Vorgangs und moralischer Überlegungen. Ausgeschlossen: Diskussion des Schwangerschaftsabbruchs
Biologie & Körper	Verhütung	Besprechung von Verhütungsmethoden, ihren Vor- und Nachteilen, ihrer Anwendung, Besprechung der Notwendigkeit von Verhütung	„Daher ist es wichtig, daß zwei Menschen, die das Leben gemeinsam meistern wollen, im Interesse der Kinder, der Frau und der Partnerschaft bewußt entscheiden, wann und wie viele Kinder sie wollen. Familienplanung und Empfängnisregelung sind daher verantwortungsbewußtes Handeln.“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 94)	
Biologie & Körper	Geschlechtskrankheiten	Besprechung von Geschlechtskrankheiten, Ansteckungs- und Präventionsmöglichkeiten	„Geschlechtskrankheiten können auch bei Frauen auftreten. Die Symptome und Folgen z.B. einer Tripperinfektion sind aber anders als beim Mann. Besonders schwerwiegende Folgen können Geschlechtskrankheiten bei schwangeren Frauen haben, da eine Infektion des Kindes während der Schwangerschaft oder bei der Geburt möglich ist.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 97)	
Biologie & Körper	Embryo & Fötus	Besprechung des Embryos oder Fötus und seiner Entwicklung	„Am Ende des zweiten Monats treten am Embryo schon Arme und Beine hervor. Er ist jetzt 2 cm lang; sein Kopf ist ebenso groß wie der übrige Körper, denn das Gehirn entwickelt sich am schnellsten.“ (Biologie und Umwelt 4, 1978, S. 127)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Küssen, Petting, Zärtlichkeit	Besprechung von Küssen, Streicheln, Petting, zärtlichen Berührungen	“Every week, JUST TEEN has a questionnaire for its readers. Here's one of them that was filled in by Hugh Bradley from Leeds, who is 15. Read the questionnaire and Hugh's answers. What would your answers to the questions be like? 1. What is your idea of happiness? – Snogging in the back row of the cinema." (The New You and Me 4, 1997, S. 84)	
Biologie & Körper	Zyklus	Besprechung des weiblichen Zyklus	„Die Regelblutung ist etwas ganz Natürliches und keine Krankheit. Trotzdem fühlen sich viele Frauen in diesen Tagen nicht ganz so wohl wie sonst. (Man sagt daher auch, daß sie unwohl sind.) Geringere Leistungsfähigkeit, Schwächegefühle, Abgeschlagenheit, rasche Ermüdbarkeit und auch seelische Begleiterscheinungen (Reizbarkeit, geringe Arbeitslust, Unausgeglichenheit) machen manchmal zu schaffen." (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 89)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Pränatal- & Präimplantationsdiagnostik	Diskussion von Pränatal- & Präimplantationsdiagnostik	Ein Bild, das aus einem Foto und einer Grafik besteht. Das Foto zeigt eine schwangere Frau bei einer Ultraschall-Untersuchung. Die Grafik daneben zeigt die einzelnen Schritte einer Fruchtwasseruntersuchung. Bildunterschrift: „Vorgeburtliche Untersuchung. A Ultraschall; B Fruchtwasseruntersuchung" (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 119) „Die Präimplantationsdiagnostik ist eine genetische Untersuchung von in vitro erzeugten Embryonen schon vor einer Übertragung in den Körper der Frau. Das Ergebnis der Untersuchung bildet die Grundlage für die Entscheidung, den Embryo zu implantieren oder zu vernichten." (Religion BELEBT 6, 2018, S. 34)	
Biologie & Körper	Pollution	Besprechung des unwillkürlichen nächtlichen Samenergusses	„Samenzellen, die ab der Pubertät täglich in großer Zahl (viele Millionen) entstehen, werden- bei Überfüllung des Nebenhodenganges - von Zeit zu Zeit (etwa alle 3 bis 4 Wochen) abgegeben. Dies geschieht - nach Versteifung des Gliedes - beim unwillkürlichen nächtlichen Samenerguß (Pollution), der somit ein ganz natürliches Zeichen der körperlichen Reifung ist." (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 88)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Leihmutterschaft	Diskussion der Leihmutterschaft	„Unter 'Leihmutterschaft' versteht man das 'Verleihen' der Gebärmutter beziehungsweise der Fähigkeit, für eine andere Frau ein Kind zur Welt zu bringen. Das bedeutet aber den Verzicht der Leihmutter auf ihre mütterlichen Rechte, d.h. sie muss das Kind nach der Geburt einem ‚Auftraggeberpaar‘ übergeben.“ (bio@school 6, 2017, S. 97)	
Biologie & Körper	Künstliche Befruchtung	Diskussion der künstlichen Befruchtung	„Auch wenn der Mann zeugungsunfähig ist, kann geholfen werden. Man nimmt das Sperma eines (unbekannten) Spenders und befruchtet damit die Eizelle. Das Kind hat in dem Fall zwei Väter: den genetischen (von dem es die Erbanlagen besitzt) und den sozialen (von dem es aufgezogen wird). Seit Jahren existieren bereits Samenbanken. Manche hoffen, auf diesem Wege besseres Leben 'züchten' zu können (z.B.: Samenbank von Nobelpreisträgern).“ (Wie leben? 6, 1986, S. 19)	
Biologie & Körper	Gentechnik	Diskussion von Gentechnik	„Klonen beim Menschen ist ein viel diskutiertes Thema. Diskutiert in der Klasse darüber, ob es wünschenswert wäre, sehr kluge Menschen für die Forschung, sehr sportliche für den Spitzensport, aggressive Menschen für Kriege usw. durch Klonen zu erzeugen. Entscheide für dich, ob das Sinn macht. Begründe deine Meinung.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 130)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Sex & Geschlechtsverkehr	Beschreibung von sexuellen Aktivitäten und der Rolle, die Sex für Menschen spielt	„Der Mensch vermag seine Geschlechtlichkeit zu kontrollieren, und entsteht in der Partnerschaft der Wunsch, die geistig-seelische Harmonie durch die körperliche Komponente, die geschlechtliche Vereinigung, zu ergänzen und zu vervollkommen, ist die geschlechtliche Vereinigung mehr als eine Triebhandlung eben der körperliche Ausdruck der nur dem Menschen eigenen Liebe.“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 91) „Bei der geschlechtlichen Vereinigung wird der erigierte Penis in die Scheide eingeführt.“ (bio@school 6, 2017, S. 84)	
Biologie & Körper	Das erste Mal	Besprechung einer sexuellen Aktivität, die als das „erste Mal“ bezeichnet wird, sowohl biologisch als auch gesellschaftlich und sozial	„Das erste Mal mit jemandem zu schlafen ist für die meisten Jugendlichen mit hohen Erwartungen verbunden. Man soll sich dazu von der Partnerin, dem Partner nicht drängen oder unter Druck setzen lassen. Es gibt dafür keinen allgemein gültigen richtigen Zeitpunkt oder ein richtiges Alter.“ (bio@school 6, 2017, S. 82)	
Biologie & Körper	Wechseljahre	Besprechung der Wechseljahre	„Mit etwa 45 bis 50 Jahren beginnen die Wechseljahre der Frau; sie kann dann keine Kinder mehr gebären.“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 130)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Biologie & Körper	Fortpflanzung	Besprechung der menschlichen Fortpflanzung, also Sexualität zum Zweck der Zeugung eines Kindes		Eingeschlossen: Vorgänge auf der zellulären Ebene, Chromosomen und Über-legungen zur Sexualität zum Zweck der Zeugung eines Kindes Ausgeschlossen: Diskussionen von Sex zur Befriedigung der Lust oder als ein Weg, zwischen-menschlich Gefühle auszudrücken
Aufwachsen	Säuglinge & Neugeborene	Besprechung von der physischen und psychologischen Entwicklung von Neugeborenen/ Säuglingen; Besprechung von guten und schlechten Arten, sich um Neugeborene/ Säuglinge zu kümmern	„Die natürliche Nahrung des Neugeborenen ist die Muttermilch. Doch kann das Kind notfalls auch mit künstlichen Nährmitteln aufgezogen werden.“ (Biologie und Umwelt 4, 1978, S. 130) „Zur gesunden Entwicklung eines Säuglings ist die intensive Betreuung durch die Eltern notwendig.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 103)	
Aufwachsen	Baby & Kleinkind	Besprechung von der physischen und psycho-logischen Entwicklung von Babys/ Kleinkindern; Besprechung von guten und schlechten Arten, sich um Babys/ Kleinkindern zu kümmern	Ein Foto, das ein Baby im Arm eines Erwachsenen zeigt, während es getauft wird. Ein Pfarrer schüttet dabei Wasser über seinen Kopf. Das Kind lächelt. (Wie leben? 6, 1986, S. 108)	
Aufwachsen	Teenager & Jugendliche	Besprechung von der physischen und psychologischen Entwicklung von Teenagern/Jugendlichen; Besprechung von typischen Problemen von Teenagern/Jugendlichen	„In deinem Alter bleiben Mädchen und Burschen gerne unter sich.“ (Biologie und Umweltkunde 3, 1997, S. 54f.)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Aufwachsen	Identitätsbildung	Abschnitte, die Jugendliche dazu auffordern, ihre eigene Identität und ihre eigene Persönlichkeit auszubilden; Besprechung von der Tatsache, dass Jugendliche ihre eigene Identität ausbilden sollen/können/müssen	„Denke über deine Zukunftsvorstellungen nach. Vergleiche sie mit denen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 104)	
Aufwachsen	Pubertät	Besprechung von Entwicklungen in Körper und Psyche während der Pubertät, Besprechung von emotionalen und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten, die sich in der Pubertät ergeben	„Die geschlechtliche Reife beginnt etwa um das 11. bis 15. Jahr; die volle körperliche und geistige Reife wird um das 18. bis 20. Jahr erreicht (bei Mädchen früher, bei Jungen später).“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 130)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Freundschaft	Beschreibungen von Freundschaft, Freund*innen und dem freundschaftlichen Umgang miteinander	Bildbeschreibung: Ein Bub und Mädchen, die in einer Schulklasse am Boden sitzen und ein Buch so hochhalten, dass ihre Gesichter verborgen sind. Dahinter haben sie ihre Gesichter zueinander gerichtet, scheinen zu tuscheln, oder sich eventuell zu küssen. Das Thema der Unit ist Freundschaft, aber das Bild sieht etwas zu intim für eine gewöhnliche Freundschaft aus. „Work with a partner. a. Describe the pictures (1-4). What are the people doing? [...]“ (way2go! 5, 2017, S. 8) „Intensiver wird Begegnung im Feld der Freundschaft. Freunde und Freundinnen verbringen ihre Zeit gerne miteinander, empfinden Sympathie und Zuneigung füreinander und teilen miteinander ihre Freuden und Sorgen.“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 23)	
Beziehungen & Gefühle	Sich verlieben, Verliebt sein	Beschreibung von verliebten Personen und Handlungen/ Gedanken, die auf das Verliebtsein einer Person schließen lassen können	„Here are the opening lines to some books. Read them and then write a story using one of them as the beginning. 'This looks really cool, doesn't it?' Lizzie said and turned to Mike. 'I didn't think there would be such a terrific view.' They were standing high up on Seal's Cliff, but Mike had no eyes for the wild sea and the white and black waters below. He was looking at Lizzie.“ (The New You & Me 4, 1997, S. 80)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Liebe	Besprechung der Ersten Liebe: Handlungen, Verhalten, Gefühle des*der Verliebten	„First love First love. Will she hold me by the hand? Will she take a walk with me? Will she hug me too, I wonder? Will we kiss beneath the tree? First love. Will he put his arm around me? Will he whisper in my ear? Will he hold me close, I wonder? Will he say, 'I love you, dear'? First love. Through the spring And through the summer. First love. First love. There's no autumn. There's no winter For our first love. Our first love." (The New You & Me 4, 1997, S. 92)	
Beziehungen & Gefühle	Verloben & Heiraten	Besprechung des Verlobens und Heiratens: Abläufe, Rechtliches, Gründe, Gefühle	„Viele junge Männer können nicht heiraten, weil sie weder eine Unterkunft haben noch Frau und Kind ernähren können.“ (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 74) "Braut und Bräutigam laden ihre Freunde und Verwandten zu ihrer Hochzeit ein, um mit ihnen den Beginn ihres gemeinsamen Lebens zu feiern. Sie bringen damit zum Ausdruck, dass sie auf die Gemeinschaft anderer angewiesen sind. Ehe und Familie können nicht isoliert – ohne die Vorbilder und die Mithilfe anderer – gelebt werden." (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 29)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Ehe	Besprechung der Ehe, des Ehelebens und wie dieses gestaltet werden kann;	„Paulus legt den Schwerpunkt bei der Beurteilung der Ehe auf die Überzeugung, daß die Verbundenheit von Mann und Frau Abbild des Verhältnisses Christi zu seiner Kirche sein soll: Ihr Männer, liebt eure Frauen, wie Christus die Kirche geliebt und sich für sie hingegeben hat. Eph 5,25" (Wie leben? 6, 1986, S. 136) „Was ich möchte * Was ist wichtig für ein Zusammenleben in der Ehe? Vergleicht eure Vorstellungen." (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 29)	
Beziehungen & Gefühle	Liebe	Besprechung des Gefühls Liebe im Allgemeinen; Formen der romantischen Liebe	„Zu den Pull-Faktoren zählen ökonomische Gründe (z.B. bessere Verdienstmöglichkeiten), gesellschaftliche Gründe (z.B. Liebe, Sicherheit, gute Wohn- oder Bildungsmöglichkeit, funktionierendes Gesundheitssystem), [...]“ (Querdenken 3, 2018, S. 140) "Write a poem. Read the poem below. Then write your poem about love, hatred, anger, happiness, loneliness, etc. The poem shouldn't have more than six lines and the last two should rhyme. Love is a letter with her handwriting on it. Love is dreaming of her. Love is a smile during break. Love is a hug in the park. Love is holding her hand. Love is following her tracks in the sand." (The New You & Me 4, 1997, S. 135)	Eingeschlossen: romantische Liebe Ausgeschlossen: platonische Liebe gegenüber Freund*innen oder der Familie

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Partnerschaftlichkeit	Besprechung partnerschaftlichen Verhaltens: gegenseitigen Respekt und gemeinsames Handeln, in Abstimmung miteinander	„Die zunehmende Beweglichkeit der Gesellschaft gibt dem einzelnen mehr Bewegungsfreiheit. Es kommt zur Emanzipation (Verselbständigung) ganzer Gruppen und des einzelnen. Die Frauen, seit dem Zweiten Weltkrieg überwiegend im Berufsleben stehend, verlangen die Gleichberechtigung in der Familie und im Beruf. [...] Überall verlieren Tradition, überlieferte Formen und Sitten an Bedeutung. An die Stelle autoritärer Vorstellungen tritt das Streben nach Verständnis und echter Partnerschaft.“ (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 142)	
Beziehungen & Gefühle	Familie	Besprechung von verschiedenen Familien und dem Familienleben	„Was hat sich im Vergleich zu damals für Paare, die eine Familie gründen, geändert? Wie leben junge Familien heute?“ (Spuren der Zeit 4, 1997, S. 133)	
Beziehungen & Gefühle	Eltern-Kind-Beziehung	Besprechung der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern	„Zur gesunden Entwicklung eines Säuglings ist die intensive Betreuung durch die Eltern notwendig.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 103)	
Beziehungen & Gefühle	Mutter sein & Mütterlichkeit	Besprechen der Mutter-Rolle	„Ein Kind ist vor der Geburt neun Monate lang in den Leib der Mutter eingebettet. Nach der Geburt spürt das Baby: Jemand ist für mich da, jemand ist gut zu mir. Daher kann das Kind später auch zu anderen gut sein. Es wird ihm klar werden, dass das Gute und nicht das Böse der Grund des Lebens ist. Dies wird an der Zuwendung und Güte der Mutter erfahren. Gott sei Dank können auch Menschen, die nicht allzu viel Gutes erfahren haben, Gutes tun und weitergeben. Das ist letztlich das Wunder der Gnade.“ (Glaubensbuch 3, 2019, S. 42)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Vater sein & Väterlichkeit	Besprechen der Vater-Rolle	„Dave likes to have his wife Jessica and children Stevie (3) and Jack (1) on tour with him as much as possible. The kids sleep in the next room with a nanny, so that Dave isn't always getting woken up in the middle of the night to get a bottle of milk for the kids. And all this time we thought that the king of rock was up all night partying!" (Make your way with English 5, 2003, S. 17)	
Beziehungen & Gefühle	Trennung und Scheidung	Besprechung von Trennung und Scheidung, den damit einhergehenden Gefühlen und Veränderungen im Leben	„Miteinander gehen' – was heißt das eigentlich? Wenn nun ein Bursche und ein Mädchen 'miteinander gehen', heißt das, dass sie eine innige Beziehung zueinander haben. Erwartungen an eine Beziehung können so verschieden sein wie die Gründe, warum zwei Menschen zusammen sind. Wichtig ist, viel miteinander zu reden, um die Erwartungen und Einstellungen der anderen Person kennenzulernen. Beide sollten deutlich sagen, was sie möchten oder nicht möchten, und die Vorstellungen der anderen Person dann auch respektieren. Wer etwas tut, nur um die Erwartungen der anderen Person zu erfüllen, wird leicht selbst unzufrieden. Das kann sehr schnell zu Enttäuschungen und zum Ende einer Beziehung führen." (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 91)	
Beziehungen & Gefühle	Attraktivität	Besprechung von Eigenschaften, die als attraktiv empfunden werden; Besprechung von dem Konzept der Attraktivität an sich: Wer ist für wen warum attraktiv?	„Was Plinius der Jüngere an seiner Frau besonders schätzte, können wir aus seinem Brief an deren Tante herauslesen: 'Sie hat ausnehmenden Verstand, sie ist eine vorzügliche Haushälterin, sie liebt mich zärtlich, ein sicheres Zeichen ihrer Keuschheit!' " (Zeitbilder 5, 2017, S. 56)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beziehungen & Gefühle	Flirten, Daten, Kennenlernen	Besprechung von Flirten, von Dates und Verabredungen und vom gegenseitigen Kennenlernen in Anbahnung einer Liebesbeziehung	"Can I date other girls while you're away?" – 'Andy asked Cindy if he could date other girls while she was away.'" (The New You & Me 4, 1997, S. 93)	
Beziehungen & Gefühle	Beziehung	Besprechung von Liebesbeziehungen		Eingeschlossen: Liebesbeziehungen zwischen Jugendlichen oder auch Erwachsenen, Paarbeziehungen Ausgeschlossen: Freundschaften, innerfamiliäre Beziehungen, Ehepaare
Gesetze	Gesetze zu Ehe und Familie	Besprechung von Gesetzen, die sich auf die Lebensbereiche Ehe und Familie auswirken	„Der wirtschaftliche Aufstieg ermöglichte den Ausbau des Sozialstaates. Dazu gehörten die Verbesserung der Renten, die Neuregelung der Sozialversicherung und des Arbeitsrechtes sowie die Familienpolitik. [...] Von den Maßnahmen zur Familienpolitik ist vor allem das Familienlastenausgleichsgesetz erwähnenswert. Es setzt die Auszahlung von Familien-, Mütter-, Geburten- und Säuglingsbeihilfen fest.“ (Aus Vergangenheit und Gegenwart 4, 1977, S. 134)	
Gesetze	Gesetze zur Gleichberechtigung der Geschlechter	Besprechung von Gesetzen, die sich auf die Gleich- oder Ungleichberechtigung der Geschlechter auswirken	„In der österreichischen Verfassung, im Eherecht und auch durch die Menschenrechte sind Mann und Frau gleichgestellt. Vergleiche Recht und Wirklichkeit heute und stelle sie dem attischen Recht gegenüber.“ (Zeitbilder 5, 2017, S. 27)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Gesetze	Jugendschutzgesetz	Besprechung von Gesetzen, die sich auf den Jugendschutz auswirken	„Pornografie ist die Darstellung sexueller Handlungen mit dem Ziel, Betrachterinnen und Betrachter sexuell zu erregen. Filme oder Zeitschriften mit pornografischen Inhalten dürften laut Jugendschutzgesetz in Österreich an Jugendliche nicht abgegeben werden.“ (bio@school 6, 2017, S. 83)	
Gesetze	Menschenrechte	Besprechung von der Menschenrechtskonvention, ebenso wie von Gesetzen, die sich auf die Menschenrechte auswirken		Eingeschlossen: Aufzählungen der Menschenrechte, Bezugnahmen auf die Menschenrechtskonvention, Diskussion der Menschenrechte Ausgeschlossen: Diskussion von Rechten, die nicht tatsächlich Teil der Menschenrechtskonvention sind, aber im Text als Menschenrechte bezeichnet werden
Gesetze	Gesetze zum Schwangerschaftsabbruch	Besprechung von Gesetzen, die sich auf den Schwangerschaftsabbruch auswirken	„Am 23. Jänner 1974 beschloß der österreichische Nationalrat mit einer Mehrheit von 92 zu 89 Stimmen eine Strafrechts-reform, nach der die Abtreibung in den ersten drei Lebensmonaten des ungeborenen Kindes, sofern sie ein Arzt vornimmt, nach vorhergehender Beratung straffrei wurde.“ (Wie leben? 6, 1986, S. 135)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Gesetze	Gesetze zu sexuellem Missbrauch	Besprechung von Gesetzen, die sexuellen Missbrauch thematisieren, diesen fördern oder hemmen		Eingeschlossen: Beschreibungen von Gesetzen zu sexuellem Missbrauch Ausgeschlossen: Beschreibungen von Gesetzen zu anderen Formen von Missbrauch oder Gewalt
Gesetze	Gesetze zu Homo-sexualität	Besprechung von Gesetzen, die sich auf das Leben von Homosexuellen auswirken	„Auch in Staaten, in denen es keinen bewaffneten Konflikt gibt, fliehen Menschen aus lebensbedrohlichen Situationen. Beispielsweise werden sie wegen ihrer Religion, ihrer politischen Einstellung oder ihrer sexuellen Orientierung verfolgt. Roma werden in vielen Ländern diskriminiert (u.a. in Serbien und Mazedonien); Homosexuelle sind in vielen Staaten mit der Todesstrafe bedroht (u.a. Jemen, Sudan).“ (Querdenken 3, 2018, S. 146)	
Kontroverse Themen	Selbst-befriedigung	Besprechung von Selbst-befriedigung: Handlungsmöglichkeiten und moralische Einordnung	„Sich selbst zu befriedigen ist für viele Jugendliche das erste sexuelle Erlebnis. Die Stimulation der Geschlechtsorgane verschafft sexuelle Lust und Befriedigung. Selbstbefriedigung ist weder körperlich noch psychisch schädlich.“ (bio@school 6, 2017, S. 82)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kontroverse Themen	Schwangerschaftsabbruch	Besprechung des medizinischen Vorgangs, moralischer Überlegungen und Gründen für die Entscheidung zum Abbruch	„Es gelang, die Geburtenrate mit drastischen Mitteln zu senken: Der Staat propagiert die Ein-Kind-Familie, er fordert offen zur Abtreibung auf, Familien mit mehr als einem Kind werden steuerlich benachteiligt.“ (Spuren der Zeit 4, 1997, S. 107) „Operative Abtreibung: Dehnung des Gebärmutterhalses und anschließendes Ausschaben (= Kürettage) und Absaugen des Embryos und der Fruchtblase aus der Gebärmutterhöhle.“ (bio@school 6, 2017, S. 98)	
Kontroverse Themen	Sexuelle Vielfalt	Diskussion der Vielfalt der Geschlechter, Identitäten und sexuellen Orientierungen	„Die Identität setzt sich aus verschiedenen Bereichen zusammen, dazu gehören beispielsweise die familiäre, berufliche, nationale, ethnische, politische, regionale, religiöse und geschlechtliche Identität.“ (Querdenken 3, 2018, S. 68) „Homosexualität beruht zumeist nicht auf angeborenen Hormonstörungen, sondern wird häufig in der frühen Kindheit und den Pubertätsjahren, wenn der Geschlechtstrieb noch nicht klar auf den andersgeschlechtlichen Partner ausgerichtet ist, durch homosexuelle Erlebnisse verursacht. Aus diesem Grund – zum Schutz der Jugendlichen – wird die Verführung Jugendlicher zu homosexuellen Kontakten strafrechtlich verfolgt, hingegen wird die Homosexualität unter Erwachsenen nicht bestraft.“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 100)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kontroverse Themen	Erbkrankheiten / „Erbhygiene“	Diskussion der Möglichkeiten von vererbten Beeinträchtigungen und Verhalten, das Beeinträchtigungen im Nachwuchs begünstigt;	„Die Farbfehlsichtigkeit gehört zu den Erbkrankheiten, die rezessiv vererbt werden. Die Erbanlagen für die Unterscheidung von rot und grün liegen auf dem X-Chromosom. Dieses besitzt neben dem geschlechtsbestimmenden Gen noch über 100 Gene für weitere Merkmale.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 118)	
Kontroverse Themen	Prostitution & Sexarbeit	Diskussion von Prostitution und Sexarbeit, inkl. Zwangsprostitution	„Prostitution ist schon in der Bibel ein Thema. Der Körper von Sklavinnen dieser Zeit war Eigentum ihres Herrn, er hatte das so genannte ‚Schenkelrecht‘. Zur Zeit Jesu waren viele Frauen so wie heute aus sozialen Gründen zur Prostitution gezwungen. In Lk 7,36-50 wird von einer solchen Sünderin berichtet, wie sie Jesus salbt und vor ihm weint. Zur Überraschung des Hausherrn verurteilt sie Jesus nicht, sondern hebt ihre Liebe hervor: ‚Ihr sind ihre vielen Sünden vergeben, weil sie mir so viel Liebe gezeigt hat.‘“ (Religion BELEBT 6, 2018, S. 161)	
Kontroverse Themen	Kindliche Sexualität	Besprechung kindlicher Sexualität und wie sie sich äußert sowie moralische Überlegungen dazu	„Wenn das Kleinkind noch mehr oder weniger zufällig - zum Teil in seinem Drang, alles zu erforschen - mit seinen Geschlechtsorganen spielt, kann es dabei Lustgefühle empfinden.“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 99)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Kontroverse Themen	Lust & Triebe	Besprechung sexueller Lust und dem Folgen von sexuellen Trieben	„[...] sie war von solcher Sinnlichkeit entbrannt, dass sie häufiger Männer verführte als sich von ihnen verführen ließ. [...]“ (Zeitbilder 5, 2017, S. 56) „... lebens- und beziehungsbejahender Lust Lebens- und beziehungsbejahende Lustfähigkeit schließt die Freude am anderen Menschen, an der Schönheit seines/ihrer Körpers, an seiner/ihrer reizvollen Nähe, an der Geborgenheit in seinen/ihren Armen und an der Zärtlichkeit, an seinem/ihrer gesamten Wesen ein. Sie schließt das Erleben der Beziehung, das Staunen über den Erlebnis- und Gedankenreichtum des Partners bzw. der Partnerin ein. Sie schließt die Freude am eigenen Körper, an seiner Geschmeidigkeit und Kraft, den Genuss seiner Nacktheit und den Reiz seiner fantasievollen Bekleidung, an Bewegung und Tanz und an der Sensibilität der Sinne, der Augen und Ohren, der Haut und der Hände ein.“ (Religion BELEBT 6, 2018, S. 147)	
Moral & Werte	Wertwissen & Ethik	Abschnitte, die den Aufbau eines Wertewissens über die moralischen Standpunkte der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen fördern, z.B. in dem sie diese Standpunkte explizit machen	„In der Öffentlichkeit wird immer wieder über Sterbehilfe und Abtreibung diskutiert. Informiert euch über die gegensätzlichen Argumente: Fasst sie zusammen, analysiert sie und diskutiert sie anschließend in der Klasse.“ (Zeitbilder 5, 2017, S. 33)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Moral & Werte	Werte zur Orientierung	Besprechung von (un)vorbildhaftem Verhalten; Besprechung von Werten als sinnstiftend und wichtig; Besprechung von Opfern, die man aufgrund seiner Werte bringt, explizite Vermittlung bestimmter Werte	„Vergleicht eure Aussagen mit der folgenden Beschreibung über Carlas Charakter: Was möchte Carla? Ihre Wertvorstellungen sind unbestimmt. Weil Carla immer im Mittelpunkt stand, wurde sie frühzeitig verzogen. Ihre Eltern existieren für sie nur als Mittel der eigenen Wunscherfüllung. Sie denkt selten, daß sie auch Personen mit eigenen Problemen sind. Ihre Ideen und Ideale, ihr Geschmack und ihre Vorlieben sind alle eher oberflächlich. Ihre Grundwerte werden sich jedoch nicht ändern. Innerlich ist sie ein unerschütterlicher Materialist. Sie hat großen Respekt vor Reichtum, gleichgültig, wie er erworben wurde. Armut verachtet sie, denn sie findet, daß die Armen für ihre Lage selbstverantwortlich sind. Was hat sie wirklich gelernt? Toleranz gewiß nicht. Sie ist eindeutig nicht humanitär eingestellt, ihrer Ansicht nach hat sie keinerlei Verpflichtungen, den Verfolgten und Opfern der Ungerechtigkeit zu helfen. Für sie ist die Welt nur eine Arena für ihre eigenen Vergnügungen.“ (Arbeitsbuch Religion 7, 1981, S. 123)	
Moral & Werte	Persönliche Werte	Abschnitte, in denen die Schüler*innen dazu veranlasst werden, ihre eigenen Werte zu hinterfragen und auszubilden	„'Der Mensch als Beherrscher der Natur' oder: 'Der Mensch als ein Teil der Natur'. Wie siehst du die Stellung des Menschen in der Welt? Wie beurteilst du die Alternative: Entweder Abtreibung oder zurück in den Dschungel? Verfasst in Gruppen kurze Briefe mit möglichen Gegenargumenten an Walter Faber und vergleicht sie dann miteinander!“ (Wie leben? 6, 1986, S. 134)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Moral & Werte	Gleichstellung der Geschlechter	Abschnitte, in denen die Gleichstellung der Geschlechter diskutiert wird	„* Jeder Mensch ist einmalig und wertvoll. * Kein Mensch hat das Recht, andere zu unterdrücken. Menschliches Leben ist wertvoll und darf in keiner Phase seiner Entwicklung zerstört oder manipuliert werden. * Als Mädchen und Buben, als Frauen und Männer sind wir einander und vor Gott gleichgestellt.“ (Das Leben gewinnen 4, 1997, S. 72)	
Moral & Werte	Sex in & vor der Ehe	Besprechung von Sex in der Ehe im Vergleich zu Sex vor der Ehe, Besprechung von Sex als zur Ehe gehörend	„Kommen zwei Menschen nach reiflicher Überlegung zu diesem Entschluß, schließen sie zumeist eine Ehe, um in einer sozial anerkannten Partnerschaft - die auch gewisse finanzielle Sicherheiten und Unterstützungen bietet- zusammenzuleben. Ein sehr wesentlicher Faktor in dieser Gemeinschaft - aber sicherlich nicht der einzige und auch nicht der wichtigste - ist die Geschlechtlichkeit. Ein glückliches Geschlechtsleben ist für die Partner wichtig, aber es kann nur dann glücklich sein, wenn eine seelisch-geistige Übereinstimmung vorhanden ist.“ (Leben und Umwelt 4, 1984, S. 90f.)	
Moral & Werte	Inklusion	Besprechung von der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung im Kontext von Sexualität	Ein 16-jähriges Mädchen berichtet über ihr Leben mit Down-Syndrom: "Sometimes I feel left out because most of my friends have boyfriends. I've got lots of boy mates but 've never gone out with anyone." (Make your way with English 5, 2003, S. 172)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Diskurse	Sexuelle Gewalt	Besprechung von sexueller Gewalt		Eingeschlossen: Besprechung von Handlungen, die als sexuelle Übergriffe oder sexuelle Gewalt beschrieben werden, oder als solche eingeordnet werden können. Besprechung von Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt. Ausgeschlossen: Besprechung von einvernehmlicher sexueller Aktivität
Diskurse	Mann sein & Männlichkeit	Besprechung von Männlichkeit und Mann-/Burschesein; Männerbild(er)	„Manhood: A boy, after childhood (Kindheit), enters manhood, the time of his life when he is a 'real' man." (The English speaking world 1, pt. 1, 1983, S. 32)	
Diskurse	Frau sein & Weiblichkeit	Besprechung von Weiblichkeit und Frau-/Mädchensein; Frauenbild(er)	„Benenne Gedanken und Assoziationen, die mütterlich-weibliche Gottesbilder in dir wachrufen. Recherchiere weitere biblische Textstellen, die weibliche Gottesvorstellungen zum Ausdruck bringen." (Religion BELEBT 6, 2018, S. 65)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Diskurse	Leistung	Thematisierung von Sexualität als Lebensbereich, in dem man Leistung bringen kann und soll, inkl. Nachhilfe durch z.B. Therapie	„Alle Menschen kennen Sehnsucht nach Nähe und Geborgenheit, nach dem Paradies, nach Liebe und Angenommen-Sein mit Haut und Haaren – ohne Leistungsdruck und ohne ‚wenn und aber‘. Wir kennen auch die vielen Mythen in diesem Zusammenhang. Mythen vom perfekten Sex, der übbar ist, von der sexuellen Erfahrung, die angeblich begehrenswert macht und vom ultimativen Kick... Vielfältig sind die Bilder, die Menschen von Sexualität, Zärtlichkeit, Lust und Liebe in sich tragen. Nicht immer müssen sie der erlebbaren und erlebten Wirklichkeit entsprechen: Enttäuscht? Grenzenlos überrascht? Alles Erträumte übertroffen? Verkrampft und angespannt? Erleichtert gelacht und mit Humor genommen? Gestaltet eine Collage zu diesem Thema." (Religion BELEBT 6, 2018, S. 147)	
Diskurse	Pornografie	Diskussion von Pornografie	„Pornografie ist die Darstellung sexueller Handlungen mit dem Ziel, Betrachterinnen und Betrachter sexuell zu erregen. Filme oder Zeitschriften mit pornografischen Inhalten dürften laut Jugendschutzgesetz in Österreich an Jugendliche nicht abgegeben werden.“ (bio@school, 2017, S. 83)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Diskurse	HIV/AIDS	Diskussion von HIV-Infektionen und AIDS-Erkrankungen: Prävention, Symptome	„Pille, Kondom und Spirale werden in Österreich am häufigsten zur Empfängnisverhütung verwendet. Von diesen drei Kontrazeptiva schützt allerdings nur das Kondom vor sexuell übertragbaren Krankheiten, wie z.B. Syphilis, Gonorrhö und AIDS.“ (bio@school 6, 2017, S. 77)	
Didaktik	Aufbau auf vorhandenes Wissen	Ausdrückliche Bezugnahme auf bereits vorhandenes Wissen der Schüler*innen	„Das kennen Sie aus dem Alltag! Pille, Kondom und Spirale sind die am häufigsten verwendeten Empfängnisverhütungsmethoden in Österreich.“ (bio@school 6, 2017, S. 77)	
Didaktik	Rolle der Eltern	Beschreibung der Rolle der Eltern in der Sexualerziehung ihrer Kinder; Beschreibung der Rolle der Eltern im Leben ihrer Kinder, Einladung zur Auseinandersetzung mit den Eltern	"Es lohnt sich, sich eine eigene Meinung zu bilden über: * Sollen Mütter von Kleinkindern in ihrem Beruf bleiben? [...] * Wie wirken sich verschiedene Berufe auf das Familienleben aus? Sprecht darüber mit euren Eltern oder Großeltern." (Arbeitsbuch Religion 8, 2000, S. 148)	
Didaktik	Rolle der Peers	Beschreibung der Rolle der Peergroup in der Sexualerziehung, Beschreibung von gruppendynamischen Prozessen unter den Peers und im Freundeskreis	„Hilfreich kann es für Dich in dieser Zeit auch sein, wenn Du Dich für etwas begeisterst und Dich in diesem Bereich auch engagierst. So können die Mitarbeit in einem Jugendverein oder die aktive Ausübung einer Sportart eine echte Herausforderung darstellen, die das Selbstvertrauen stärkt und Stimmungsschwankungen einschränkt.“ (Leben und Umwelt 3, 1996, S. 106)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Didaktik	Literatur & Beratung	Bezugnahme auf Literatur oder Beratungseinrichtungen, die den Schüler*innen in Fragen zur Sexualität weiterhelfen können	„Recherchiere im Internet, wo du dir Hilfe holen könntest, wenn du dich sexuell belästigt fühlst.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 92) „Bei der Schwangerschaft müssen bestimmte Verhaltensregeln beachtet werden. Die Beratung durch einen Arzt oder eine Mutterberatungsstelle ist unbedingt zu empfehlen.“ (Biologie und Umweltkunde 4, 1978, S. 130)	
Didaktik	Offen & zeitgemäß	Verwendung von Jugendsprache, ausdrückliche Bezugnahme auf zeitgenössische (jugend)kulturelle Phänomene	„The word 'emoji' comes from the Japanese 'e' ('picture') and 'moji' ('character' or 'letter'). An emoji is an actual picture – unlike an 'emoticon' (a combination of the words 'emotion' and 'icon'), which only uses symbols or punctuation marks such as :-) to show emotion.“ (way2go! 5, 2017, S. 65)	
Didaktik	Audio-visuelle Medien	Bezugnahme auf audio-visuelle Medien, mit denen sich die Schüler*innen auseinandersetzen können oder sollen		Eingeschlossen: Verweise auf audio-visuelle Medien wie das Fernsehen, Filme oder Musik Ausgeschlossen: Verweise auf das Internet oder Beratungsliteratur (Bücher, Broschüren, ...)
Didaktik	Sprache	Auseinandersetzungen mit Begriffen aus dem Themenbereich der Sexualität	„Welche Assoziationen löst der Begriff Freier im Vergleich zu Hure oder Nutte aus? Entsprechen die damit vorgenommenen Wertungen der Realität?“ (Religion BELEBT 6, 2018, S. 161)	
Didaktik	Lebensrealität	Bezugnahme auf die Lebenswelt der Schüler*innen und ihren Alltag	„I can't believe Andrew ____ [broke up] with you via text message!“ (way2go! 5, 2017, S. 69)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Didaktik	Geschlechts-sensible Pädagogik	Auseinander-setzungen mit dem sozialen Geschlecht und Geschlechterrollen	„Diversität: Geschlecht - Ethnie - Klasse [...] In diesem Modul lernst du wichtige Begriffe (z.B. Geschlecht, Klasse) kennen, die das gesellschaftliche Zusammenleben bis heute kennzeichnen.“ (Querdenken 3, 2018, S. 79) „Sammelt Werbeanzeigen, die 'typisch männliche' Männer und 'typisch weibliche' Frauen zeigen. Fertigt damit eine Collage an. Mädchen sollen auch 'männliche' Collagen und Burschen 'weibliche' Collagen herstellen.“ (Bio LOGISCH 4, 2017, S. 93)	
Fähigkeiten	Medien-kompetenz	Kritische Auseinander-setzung mit Medien sowie der Darstellung von Sex und sexual-erzieherischen Themen in den Medien	„Thema Nummer 1 in der Musik ist: die Liebe. Bringt aus der aktuellen Hitparade CDs oder Texte mit verschiedenen Liebesliedern mit. Bespricht – in Kleingruppen – ein Lied. Verwendet dazu folgende Fragen: Wie wird das Thema in dem Lied behandelt/beschrieben? Welche Rolle haben Mann/Frau? Welche Vorurteile werden vermittelt oder hinterfragt? Wen spricht der Text/die Melodie an? Welche speziellen Ausdrücke der Liebe werden verwendet?“ (Glaubensbuch 3, 2019, S. 114)	
Fähigkeiten	Kommuni-kation	Abschnitte, in denen die Kommunikations-fähigkeiten der Schüler*innen in Bezug auf Beziehungen und Sexualität gefördert werden, inkl. Konfliktlösungs-strategien; Kritische Auseinander-setzung mit respektlosem und unfairem Verhalten	Eine Illustration, die eine Frau mit zwei Kindern, sowie einen Mann und eine Frau (ein Paar) zeigt. Bildunterschrift: " 'Meine Kinder sind blitzgescheit und machen mir sehr viel Freude ...' sagte prahlerisch die Mutter zu dem Ehepaar, das gerne Kinder hätte." (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, 1996, S. 117)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Fähigkeiten	Verantwortungsbewusstsein	Besprechung von verantwortungsvollem oder verantwortungslosem Verhalten	"Do the questionnaire and discuss your answers with a partner. How honest are you? [...] 4. Imagine your friend had got a new boyfriend / girlfriend, but you know that he/she was not a very nice person. What would you do? a. I wouldn't say anything. b. I'd tell him/her everything I know about him/her. c. I'd stop being his/her friend." (More! 3, 2018, S. 114)	
Fähigkeiten	Umfeld	Abschnitte, die den Schüler*innen ihr Umfeld als Ressource im Umgang mit sexuellen und emotionalen Fragestellungen aufzeigen		Eingeschlossen: Besprechungen von Eltern, Schule oder dem Freundeskreis / der Peer Group in Hinblick darauf, dass sie die Schüler*innen unterstützen können, aber auch Hindernisse in der Selbstfindung sein können Ausgeschlossen: Besprechungen von anderen Einflüssen, wie z.B. den Medien
Fähigkeiten	Grenzen	Abschnitte, die die Schüler*innen darin fördern, Grenzen erkennen, benennen und respektieren zu können; eigene sowie die von Anderen	„Man soll sich dazu von der Partnerin, dem Partner nicht drängen oder unter Druck setzen lassen. Es gibt dafür keinen allgemein gültigen richtigen Zeitpunkt oder ein richtiges Alter.“ (bio@school 6, 2017, S. 82)	

Cluster	Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Fähigkeiten	Körperkompetenz	Abschnitte, die vermitteln, dass es sinnvoll ist, den eigenen Körper gut zu kennen und möglichst gesund zu leben; kritische Analyse von ‚perfekten‘ Körpern in den Medien	„How active are you? Bodies are not made for sitting all day in a classroom or sitting around in front of the television. Bodies are made to move! Keeping fit doesn't mean you have to be a super-athlete, but a little exercise can make a lot of difference. When you are fit, you'll look better and you'll feel better.” (The New You and Me 4, 1997, S. 21)	

12.3. Grundsatzerläasse

P. 1417

VERORDNUNGSBLATT

FÜR DIE DIENSTBEREICHE DER BUNDESMINISTERIEN FÜR
UNTERRICHT UND KUNST
WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Jahrgang 1971

Wien, am 1. Jänner 1971

1. Stück

1. Erlaß: Sexualerziehung in den Schulen
2. Erlaß: Lehramtsprüfungen für Lehrer des gewerblichen Fachunterrichtes, Fachrichtungen Damenkleidermachen, Herrenkleidermachen, Wäschewarenerzeugung und Kunststicken; Übergangserlaß für die Jahre 1970 bis 1975
3. Kundmachung: Bundesgymnasium Wien XVI; Schulversuch „Chemische Übungen auf der Unterstufe“
4. Kundmachung: Verleihung bzw. Erlöschen des Öffentlichkeitsrechtes an Privatschulen

Kundmachung

Der Bezugspreis des Verordnungsblattes für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und Kunst bzw. Wissenschaft und Forschung wird für den Jahrgang 1971 für alle Bezieher mit 48 S pro Jahresabonnement festgesetzt. Hiemit ist der Bezug des Verordnungsblattes einschließlich der Portospesen bis zu einem Jahresumfang von 350 Seiten abgegolten. Diese Abonnementpreiserhöhung wurde auf Grund des bisher äußerst nieder festgesetzten und seit 1965 unveränderten Jahresabonnementpreises und der seit diesem Zeitpunkt empfindsamen Preissteigerungen im Druckerei- und Verlagsgewerbe sowie der geänderten Aufmachungsart des Ministerialverordnungsblattes erforderlich. Eine allfällige Erhöhung der Abonnementgebühr muß im Falle einer weiteren Erhöhung der Herstellungskosten bzw. einer Überschreitung des vorgesehenen Jahresumfanges vorbehalten bleiben.

Der Preis einzelner Folgen des Ministerialverordnungsblattes, die weiterhin im Einzelverkauf nur im Österreichischen Bundesverlag erhältlich sind, wird nach Maßgabe der jeweiligen Herstellungskosten berechnet werden. Die Bestellungen für einen Jahrgang wie auch für einzelne Folgen nimmt ausschließlich die Direktion des Österreichischen Bundesverlages entgegen, an die auch die Bezugsgebühren für den Jahrgang 1971 unter Benützung des dieser Nummer beiliegenden Erlagscheines bis längstens Ende März 1971 einzuzahlen sind. Bei Überschreitungen dieser Zahlungsfrist müßten die Postgebühren und überdies Mahnspesen von 4 v. H. gesondert vorgeschrieben werden.

Amtlicher Teil	Seite 1 bis 7
Filmbegutachtungen	Seite 7 bis 10
Prüfungskommissionen	Seite 10
Personalnachrichten	Seite 10 bis 14

Amtlicher Teil

1. Sexualerziehung in den Schulen

(Erlaß Z. 510.765-I/4 d/70 vom 24. November 1970)

Einer Anregung des Elternbeirates folgend, führte das Bundesministerium für Unterricht und Kunst vom 26. bis 28. September 1969 das Expertenseminar „Sexualerziehung“ durch, an dem Vertreter der Eltern-, Familien- und Jugendverbände, Ärzte, Pädagogen, Psychologen, Theologen und Erwachsenenbildner teilnahmen. Die

Resolutionen dieser Veranstaltung wurden in den „PÄDAGOGISCHEN MITTEILUNGEN“ des Verordnungsblattes des Bundesministeriums für Unterricht, Jahrgang 1969, Stück 12, veröffentlicht.

Auf Grund der derzeit geltenden Lehrpläne und unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Expertenseminars werden vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst folgende Richtlinien zur Sexualerziehung in den Schulen bekanntgegeben:

I. Allgemeine Grundsätze

Kinder und Jugendliche sind in der heutigen Zeit vielschichtigen Einflüssen ausgesetzt. Ein rascher Wandel gesellschaftlicher Normen macht die Jugend unsicher. Eine zeitgemäße Pädagogik muß dieser Entwicklung Rechnung tragen, indem sie die Schüler im Reifungs- und Bildungsprozeß entsprechend begleitet. Dies trifft besonders auf die geschlechtliche Entwicklung zu, die für das Kind von eminenter persönlicher Bedeutung ist.

In der Sexualerziehung ist von einer biologisch fundierten Basis auszugehen; die Schule hat aber nicht nur die Aufgabe, sexualkundliche Informationen zu vermitteln, sondern auch echte Lebenshilfe zu bieten.

Die Sexualerziehung soll nicht wertfrei sein. In unserer pluralistischen Gesellschaft gibt es aber in diesem Bereich keine einheitlichen Auffassungen. Dementsprechend sind die Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen zur Sexualerziehung sachlich darzulegen (Aufbau eines Wertwissens) und im Geiste gegenseitiger Achtung zu diskutieren. Die Schüler sollen erfahren, daß in einem Bereich, der die Intimsphäre des einzelnen Menschen berührt, ein Zusammenleben ohne sittliche Normen nicht möglich ist. Denn nur auf Grund seiner fundamentalen Überzeugung fühlt sich der Mensch dafür verantwortlich, für den Nächsten Sorge zu tragen und auf den Partner Rücksicht zu nehmen, sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft. Nur jene Kinder und Jugendlichen werden den negativen Einflüssen der Umwelt — im besonderen der Übersexualisierung des Lebens durch Reklame, Presse, Film, Literatur und Vergnügungsindustrie — den nötigen inneren Halt und Widerstand entgegensetzen können, die zu einer echten Wertordnung erzogen wurden und gelernt haben, sich für wertvolle Ziele — auch unter manchen Opfern einzusetzen.

Die Sexualerziehung ist als Teil der Gesamterziehung anzusehen; die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist daher von besonderer Bedeutung. Vorhandenes Wissen über Sexualität ist in der Schule zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu berichtigen. Dies kann nicht die Aufgabe eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes sein. Im Sinne eines Unterrichts — und Erziehungsprinzips hat die Behandlung dieser Thematik von den verschiedenen Gesichtspunkten der einzelnen Fächer zu erfolgen, wie dies auch in den Lehrplänen vorgesehen ist. Mit den Vertretern des Religionsunterrichts ist im Hinblick auf eine Konzentration der Fächer das Einvernehmen zu pflegen.

Wo es zweckmäßig und notwendig erscheint, können auch außerschulische Fachleute beigegeben werden.

II. Hinweise zum Lehrplan

1. Grundschule

Im Rahmen des Gesamtunterrichts sollen auf der ersten Schulstufe alle Kinder den spezifischen Unterschied der Geschlechter (korrekte Bezeichnung der Geschlechtsorgane) kennen und über die Tatsachen der Mutterschaft Bescheid wissen. Diese Beiträge zur Sexualerziehung sollen unter Bedachtnahme auf die Familiensituation erfolgen. Dabei ist von der Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung auszugehen. Eine frühzeitige Warnung vor abnorm veranlagten Menschen ist zu geben.

Bis zum Ende der 4. Schulstufe sollen Zeugung, Mutterschaft, Entwicklung des Kindes bis zur Geburt sowie Säugling besprochen werden. Dabei wird auch auf die Bedeutung der Familie für das Kind und die Geschwisterproblematik einzugehen sein. Durch entsprechende Hinweise ist auf den Gestaltwandel vorzubereiten (Ende der vierten Schulstufe). Der im Gegenstand Leibesübungen verankerten „Hygiene des Kindes“ ist auf allen Schulstufen besonderes Augenmerk zuzuwenden.

Die Mädchen sind (in gemischten Klassen getrennt) über die Menstruation aufzuklären.

2. 5. bis 8. Schulstufe und Polytechnischer Lehrgang

In analoger Weise wie in den Lehrplänen der ersten Klassen der allgemeinbildenden Höheren Schulen vorgeschrieben, ist auch in der Hauptschule und der Oberstufe der Volksschule in Naturgeschichte bei der Besprechung der Aufgaben einiger wichtiger Organe des menschlichen Körpers auf den Bau und die Funktion der Geschlechtsorgane unter besonderer Berücksichtigung der biologischen Grundtatsachen der Fortpflanzung der Menschen einzugehen. Dabei sind die auf den früheren Schulstufen erworbenen Kenntnisse in altersadäquater Weise zu vertiefen. In diesem Zusammenhang sind Menstruation, Pollution und Masturbation eigens zu besprechen. Hierbei sind die körperlichen und seelischen Veränderungen in der Pubertät und deren Sinn zu behandeln.

In der 8. Schulstufe ist eine Zusammenfassung und Vertiefung der bisher erworbenen Kenntnisse über den menschlichen Körper zu geben. Im Sinne des Lehrplans sind zu behandeln: Partnerwahl, Befruchtung, Empfängnisregelung, Schwangerschaft und Entwicklung des Embryos, Entbindung, Wochenbett und Neugeborenenbetreuung, Fehlgeburt und Abtreibung, erbgienische Verantwortung, Geschlechtskrankheiten, Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Geschlechtlichen (Sexualerziehung).

In den Abschlußklassen, vor allem im Polytechnischen Lehrgang, finden sich in den Lehrplänen der Gegenstände Lebenskunde, Gesund-

heitslehre und Religion ausreichende Hinweise auf die für die Sexualerziehung relevanten Sachgebiete. Dabei wird die besondere Aufgabe zu erfüllen sein, neben einer vertiefenden Vermittlung von Sachkenntnissen auch die ethischen, psychologischen und sozialen Seiten des Sexuallebens darzustellen. Gemeinsame Diskussionen zwischen Schülern, Lehrern und Vertretern anderer Fachbereiche sollen als Unterrichtsform Anwendung finden.

3. Mittlere und höhere Schulen (9. bis 12./13. Schulstufe und Berufsschulen)

In den Lehrplänen der mittleren und höheren Schulen finden sich ausführliche Hinweise auf Sachgebiete der Sexualerziehung.

In den allgemeinbildenden höheren Schulen sind in Naturgeschichte folgende Themenkreise zu behandeln:

Zeugung, Embryonalentwicklung, Geburt, erbgienische Fragen, Verantwortung für den Partner und ein mögliches Kind, Hygiene des Geschlechtsverkehrs, Geschlechtskrankheiten.

Weiters sind im Philosophischen Einführungsunterricht im Rahmen der Sozialpsychologie Themen über Kennenlernen und Zusammenpassen (Freundschaft, Verlobung, Ehe, Bedeutung der Sexualität für die Ehe), im Rahmen der Entwicklungspsychologie und der Erziehungslehre Eltern-Kind-Beziehungen, Grundzüge der körperlichen und seelischen Entwicklung, sowie die Notwendigkeit der Selbsterziehung zu besprechen. Auch im Rahmen der Ethik wird auf Fragen der Sexualerziehung einzugehen sein.

Im Zusammenhang mit diesen Themen soll auch über Empfängnisregelung, Fehlgeburt und Abtreibung und abweichende Formen des Sexuallebens gesprochen werden.

Im Lehrplan für Sozialkunde ist das Sachgebiet Ehe und Familie vorgesehen, in dessen Rahmen unter anderem auf Gesetze hinzuweisen ist, die Ehe und Familie, das uneheliche Kind, die Gleichberechtigung der Geschlechter sowie den Jugendschutz betreffen.

Auch in Deutsch (Literaturunterricht) soll bei gegebener Gelegenheit auf Probleme der Sexualität eingegangen werden; dabei werden besonders echte, werterfüllte Leitbilder zu erarbeiten sein. In den Leibesübungen wird im Rahmen der Gesundheitslehre ein wesentlicher Beitrag zur Sexualerziehung geleistet.

An den berufsbildenden Pflichtschulen sowie den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist von den in den Lehrplänen enthaltenen Themen und Hinweisen für eine Geschlechts- und Sexualerziehung auszugehen. Dies ist an den Berufsschulen vor allem der Fall in Staatsbürgerkunde, an den kaufmännischen, technischen und gewerblichen Lehranstalten in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Rechtskunde und Arbeitshygiene,

an den frauenberuflichen Schulen in den Unterrichtsgegenständen Gesundheitslehre, Lebenskunde, Naturgeschichte, Psychologie und Erziehungslehre. Auch bietet sich in allen berufsbildenden Schulen im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht sowie im Unterrichtsgegenstand Leibesübungen Gelegenheit, Fragen der Sexualerziehung zu behandeln.

III. Erläuterungen zur Durchführung

Die Sexualerziehung beginnt in der 1. Schulstufe und ist durchlaufendes Unterrichtsprinzip bis zum Ende der Schulzeit; sie erfolgt im Rahmen des jeweils gültigen Lehrplanes.

Auf die Fragehaltungen und Informationsbedürfnisse der verschiedenen Altersstufen, auf die Individuallage der Schüler und die jeweilige Sozialstruktur der Klasse ist Rücksicht zu nehmen. Auf individuelle Probleme wird der Lehrer in persönlich beratenden Gesprächen eingehen. Ein getrennter Unterricht für Schülerinnen, Schüler oder Jugendliche einer bestimmten Entwicklungsstufe kann dabei Anwendung finden.

Der Unterricht soll sachlich und frei von jeglichem Pathos sein. Vulgärausdrücke oder abwertende Äußerungen der Schüler wird der Lehrer im Rahmen seines Unterrichtes korrigieren.

Zu Beginn des Schuljahres wird in der Lehrerkonferenz die Gesamtplanung der Sexualerziehung abzusprechen sein. Der Direktor hat den Sexualunterricht an seiner Schule zu koordinieren und auf die pädagogische Zusammenarbeit aller Mitglieder des Lehrkörpers hinzuwirken. In der Lehrerkonferenz ist auch der Plan für die Elternabende aufzustellen. Aufgabe der Klassenvorstände wird es im besonderen sein, die innerhalb der Klasse durchgeführten sexualpädagogischen Maßnahmen aufeinander abzustimmen und in Klassenkonferenzen die Ergebnisse zu besprechen, bzw. auf die erzieherische Situation der einzelnen Schüler einzugehen.

In einer Elternversammlung in den ersten Monaten des Schuljahres soll vor allem in der Grundschule die Sexualerziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abgestimmt werden. Die Aussprache mit den Eltern soll in einem Klassenelternabend stattfinden, wobei altersspezifische Fragen und Unterrichtsinhalte der Sexualerziehung gründlich besprochen werden sollen. Der Sexualunterricht soll erst nach einer angemessenen Zeit in der Schule beginnen, damit die Eltern ausreichend Gelegenheit zum Gespräch mit ihren Kindern haben. Durch die Empfehlung geeigneter Literatur können die Eltern in der Erfüllung ihrer Aufgabe von der Schule unterstützt werden. Die zur Anwendung gelangenden Lehrbehelfe sollen auch den Eltern vorgezeigt werden, und es ist ausreichend Gelegenheit zur Diskussion zu geben. Für den Erfolg des Sexualunterrichtes ist ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Eltern erforderlich. Beson-

ders die Eltern der Schüler der Grundschule sollen rechtzeitig darüber informiert werden, welche Richtlinien in der Schule gelten und welche Themen im Unterricht vorgesehen sind. Auch besondere Unterrichtsveranstaltungen können im Rahmen der Sexualerziehung durchgeführt werden. Dabei sollen zur Behandlung spezieller medizinischer, hygienischer und psychologischer Fragen Ärzte und Psychologen herangezogen werden.

In Form von Lehrerarbeitsgemeinschaften werden im Bereich der einzelnen Landesschulräte die Möglichkeiten zu bieten sein, sich mit der speziellen Didaktik dieses Gebietes auseinanderzusetzen und Anregungen und Erfahrungen auszutauschen. Im Rahmen der Lehrerfortbildung wird dieses Aufgabengebiet besonders zu berücksichtigen sein.

Weiters wird es notwendig sein, die Lehrerbibliotheken mit einschlägiger Fachliteratur auszustatten. Eine Auswahlliste von Fachliteratur für Eltern und Erzieher (Beilage 1) und eine Liste geeigneter audiovisueller Lehrmittel (Beilage 2) sind diesem Erlaß beigeschlossen.

Die Lehrer werden gebeten, ihre Erfahrungen und gegebenenfalls ihre Verbesserungsvorschläge den Schulbehörden mitzuteilen.

Beilage 1

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

zum Thema

SEXUALERZIEHUNG

(Literatur für Eltern und Erzieher)

- Beiler W. A., Biologisches Sachwissen und Geschlechtererziehung, Henn Verlag, Ratingen 1966
 Buschmann Wilhelm, Das geht Eltern und Erzieher an, Lahn-Verlag, Limburg 1968
 Ell Ernst, Junge und Mädchen in der seelischen Pubertät, Lambertus Verlag, Freiburg/Brsg. 1964
 Ell Ernst, Junge und Mädchen in der leiblichen Pubertät, Lambertus Verlag, Freiburg/Brsg. 1964
 Ell Ernst, Für die Welt erziehen, Arena Verlag, Würzburg 1966
 Groh-Nagl Brigitta, Eltern diskutieren Aufklärungsfragen, Veritas Verlag Wien—Linz—Passau, ohne Jahresangabe
 Groh-Nagl Brigitta, Geschlechtliche Erziehung, Veritas Verlag, Wien—Linz—Passau, ohne Jahresangabe
 Hild Sigurd, Sexualerziehung, Bertelsmann-Verlag, Gütersloh 1964
 Hunger Heinz, Kinder fragen — Eltern antworten, Verlag Mohn, Gütersloh 1967
 Hunger Heinz, Das Sexualwissen der Jugend, Ernst Reinhardt-Verlag, München—Basel 1967
 Kentler Helmut, Sexualerziehung, Rowohlt Taschenbuch, Nr. 8034, 8035, Reinbek bei Hamburg 1970
 Le Moal Paul, Richtige Geschlechtererziehung, Verlag O. Müller, Salzburg 1964

Schofield Michael, Das sexuelle Verhalten junger Leute, Rowohlt Taschenbuch Nr. 8017, 8018, Reinbek bei Hamburg 1969

Seelmann Kurt, Kind, Sexualität und Erziehung, Zum Verständnis der geschlechtlichen Entwicklung und Fehlentwicklung von Kind und Jugendlichen, Ernst Reinhardt-Verlag, München 1960

Sexualkunde-Atlas, hrsg. von der Bundeszentrale für Geschlechtliche Aufklärung in Köln, Leske-Verlag, Opladen 1969

Sexualunterricht, Die schwedischen Richtlinien, Ein Handbuch mit Unterrichtsbeispielen und der Darstellung des Lehrstoffes; ins Deutsche übertragen und bearbeitet von Peter Jacobi, Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel 1969

Thomas Klaus, Sexualerziehung, Grundlagen, Erfahrungen und Anleitungen für Ärzte, Pädagogen und Eltern, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, Bonn und München und Georg Thieme-Verlag, Stuttgart 1969

Wiesböck A., Geschlechtliche Erziehung in der Schule, Verlag Ehrenwirth, München 1969

Zenke Ursula, Irrtümer in der geschlechtlichen Aufklärung von Kindern und Jugendlichen, Verlag Schlüter, Hannover 1968

Beilage 2

AUSGEWÄHLTE FILME UND TONBILDSCHAUEN

zum Thema

SEXUALERZIEHUNG

A. FILME

1. Titel: „Weil ich kein Kind mehr bin“

Dauer: 22 Minuten

Art: Tonfilm schwarz/weiß, Anstoßfilm

schulische Verwendung: Mittelstufe, Oberstufe, Elternabende

Unterrichtsgegenstand: Lebenskunde, Erziehungslehre

Bewertung: Sehr zu empfehlender, gut gebauter und durchdachter Film. Die Thematik ist klar erfaßt und wird entsprechend dargeboten.

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1582

2. Titel: „Vom Mädchen zur Frau“ (Vom Jungen zum Mann)

Dauer: 17 Minuten

Art: Farbfilm, Instruktionsfilm

schulische Verwendung: Mittelstufe

Unterrichtsgegenstand: Naturgeschichte

Bewertung: Sachlicher Informationsfilm, der in schematischer Darstellung den körperlichen Reifungsprozeß zeigt. Sehr zu empfehlender, gut informativer, filmisch gut gelöster Film.

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1762 (1761)

3. Titel: „Thema Nr. 1“

Dauer: 15 Minuten

Art: Tonfilm, Instruktionsfilm

schulische Verwendung: ab der 9. Schulstufe, Berufsschule

Unterrichtsgegenstand: Lebenskunde, Religion, Erziehungslehre

Bewertung: Ein junges Mädchen kommt auf ihren ersten Arbeitsplatz und wird dort mit der zweifelhaften Ausdrucksweise und dem Verhalten ihrer Mitmenschen vertraut gemacht. Der Film ist ein zweifellos wichtiger Diskussionsfilm, der in der Diktion manchmal veraltet ist. Er ist vorwiegend geeignet für Mädchen, für die männliche Jugend nur als Möglichkeit, Haltung und Reaktionsform von Mädchen zu zeigen.

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1471

4. Titel: „Er, Sie, Es“, Wir wollen es. Für eine unterrichtliche Verwendung hergestellte Version des bekannten Aufklärungsfilms „Helga“

Dauer: 1. Teil: 34 Minuten, 2. Teil: 42 Minuten

Art: Farbfilm, Instruktion

schulische Verwendung: Oberstufe, Elternschule

Unterrichtsgegenstand: Naturgeschichte

Bewertung: Der Film ist aus dem abendfüllenden Streifen „Helga“ entstanden. Man merkt den mißlungenen Versuch, aus einem abendfüllenden populärwissenschaftlichen Film einen Unterrichtsfilm zu schneiden. Er ist jetzt ein rein naturwissenschaftlicher Streifen ohne ernsthafte Bemühung, in die seelisch-geistigen Probleme der Sexualität einzudringen. Einzelne Passagen sind sehr gut (Geburt), andere sind zu breit ausgefallen.

Bestellung: Nr. der SHB — FST 114

5. Titel: „So entsteht ein neues Leben“

Dauer: 20 Minuten

Art: Tonfilm, Anstoßfilm, Instruktionsfilm

schulische Verwendung: Mittelstufe, Oberstufe

Unterrichtsgegenstand: Naturgeschichte

Bewertung: Ziemlich lehrhaft, dozierend und schematisch. Mit Vorbehalt!

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1323

6. Titel: „Eine Million im Jahr“

Dauer: 16 Minuten

Art: Farbfilm, Instruktionsfilm

schulische Verwendung: Oberstufe, Polytechnischer Lehrgang

Unterrichtsgegenstand: Naturgeschichte, Lebenskunde

Bewertung: Der Film informiert über das Problem der Geschlechtskrankheiten. Der Film ist außerordentlich gut gemacht. Er ist sehr informativ und löst die Problematik sehr gut in Bildern auf.

Bestellung: Nr. der SHB — BT f. 1763

7. Titel: „Frühehen“

Dauer: 27 Minuten

Art: Tonfilm, Anstoßfilm

schulische Verwendung: Oberstufe

Unterrichtsgegenstand: Erziehungslehre, Lebenskunde, Religion

Bewertung: Das Problem der unbewältigten Frühehe wird in verschiedenen Teilbeleuchtungen gezeigt. Keine sehr gute Erfassung des an und für sich brennenden Problems. Das von den Erwachsenen gegebene Bild entspricht nicht den Anforderungen an einen Film für Jugendliche. Nicht sehr empfehlenswert!

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1673

8. Titel: „Schwangerschaft und Geburt“

Dauer: 12 Minuten

Art: Farbtonfilm, Instruktionsfilm

schulische Verwendung: Mittelstufe, Oberstufe, Polytechnischer Lehrgang

Unterrichtsgegenstand: Biologie, Lebenskunde

Bewertung: Ausgezeichnete Darstellung, klare Formulierungen, höchst instruktiv.

Bestellung: Nr. der SHB — BT f. 1602

9. Titel: „Phoebe“

Dauer: 29 Minuten

Art: Tonfilm, Anstoßfilm

schulische Verwendung: Oberstufe

Unterrichtsgegenstand: Psychologie, Lebenskunde, Erziehungslehre

Bewertung: Ein Mädchen entdeckt, daß sie ein uneheliches Kind erwartet. Der Film zeigt mögliche Reaktionen der Umwelt. Der Film ist an sich gut. Er wird aber beinahe zum Selbstzweck. Da keine Lösung vorgeschlagen wird, provoziert er das Durchdenken von Möglichkeiten und wird so Ausgangspunkt für gut geführte Diskussionen.

Bestellung: Nr. der SHB — BT 1709

10. Titel: „Rot im Kalender“

Dauer: 10 Minuten

Art: Tonfilm, Anstoßfilm

schulische Verwendung: Oberstufe

Unterrichtsgegenstand: Deutsch, Philosophie, Sozialkunde

Bewertung: Am Beispiel eines sinnlos verlebten Sonntags wird eine Ehe ohne Inhalt, ohne Freizeitgestaltung gezeigt. Filmisch gut gemacht; als Diskussionsgrundlage — aber nur als solche — sehr gut geeignet.
Bestellung: Nr. der SHB — BT 1677

B. TONBILDSCHAUEN

1. Titel: „Wir sind doch keine Kinder mehr“

Dauer: 40 Minuten (94 Bilder)

Art: Instruktion

schulische Verwendung: Mittelstufe

Unterrichtsgegenstand: Naturgeschichte, Erziehungskunde (Elternabende)

Bewertung: Für Elternabende wünschenswert. Gute informative Reihe, klare Sprache, schöne Bilder. Sachlich ruhiger Stil. Gute Aufklärung über Pubertätsprobleme.

Bestellung: Nr. der SHB — TB 0007

2. Titel: „Wissende Kinder sind geschützte Kinder“

Dauer: 48 Minuten

Art: Anstoß, Instruktion

schulische Verwendung: Oberstufe (Abschlußklassen)

Unterrichtsgegenstand: Erziehungslehre, Religion (Pädagogische Akademien, Elternabende)

Bewertung: Für Elternabende sicherlich gut geeignet, in Oberklassen mit entsprechender Einführung zu verwenden. Der Kommentar scheint gelegentlich etwas salbungsvoll.

Bestellung: Nr. der SHB — TB 001

3. Titel: „Müssen Jugendliche schwierig sein?“

Dauer: 40 Minuten

Art: Elternschule

schulische Verwendung: —

Unterrichtsgegenstand: —

Bewertung: Sachliche Information und Instruktion überwiegt. Nicht unbedingt zu empfehlen, aber verwendbar.

Bestellung: Nr. der SHB — TB 004

4. Titel: „Liebe — ohne Liebe“. Das Thema des ungewollten werdenden Lebens (2 Teile)

Dauer: 60 Minuten (2 Teile)

Art: 1. Teil: Impuls, Integration, 2. Teil: Zusammenfassung, Bereicherung

schulische Verwendung: ab 16 Jahren und Elternabende

Unterrichtsgegenstand: Religion, Deutsch, Philosophie, Erziehungslehre

Bewertung: Der 1. Teil dieser Tonbildschau ist gut als Grundlage für eine Diskussion. Der 2. Teil erscheint in der Formulierung

zu hoch gegriffen. Es empfiehlt sich zuerst den 1. Teil vorzuführen, dann eine Diskussion zu machen und den 2. Teil nur in speziellen Fällen darzubieten. Es empfiehlt sich nicht, „Lösungen“ eines solchen Problems direkt zu präsentieren. Optisch ist die Reihe ausgezeichnet gelungen.

Bestellung: Nr. der SHB — TB 0011

5. Titel: „Unsere Tochter hat einen Freund“

Dauer: 50 Minuten (97 Bilder)

Art: Anstoß, Instruktion

schulische Verwendung: Elternschule

Unterrichtsgegenstand: —

Bewertung: An einem Beispiel wird das richtige, vorher falsche Verhalten der Eltern gezeigt, wenn, wie der Titel sagt, ihre Tochter einen Freund hat. Diese Tonbildschau ist die Fortsetzung von zwei anderen („Wissende Kinder“ und „Müssen Jugendliche schwierig sein?“). Sie ist vielleicht etwas zu lang. Immerhin stellt sie einen beachtlichen Lösungsversuch dar.

Bestellung: Nr. der SHB — TB 008

2. Lehramtsprüfungen für Lehrer des gewerblichen Fachunterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Fachrichtungen Damenkleidermachen, Herrenkleidermachen, Wäschewarenerzeugung und Kunststicken; Übergangserlaß für die Jahre 1970 bis 1975

(Erlaß Z. 550.946-III/3/70 vom 23. November 1970)

Mit Erlaß des Bundesministeriums vom 25. Juni 1970 (Min.-Vdg.-Bl. Nr. 77/70) wurde Lehrern des gewerblichen Fachunterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, ausgenommen die Fachrichtungen Damenkleidermachen, Herrenkleidermachen, Wäschewarenerzeugung und Kunststicken, Gelegenheit gegeben, bis 1975 die Lehramtsprüfung für Lehrer des gewerblichen Fachunterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen für die erwähnten Fachrichtungen abzulegen.

Da bekannt ist, daß es an den Lehranstalten für Bekleidungsgewerbe eine Anzahl von Lehrern gibt, die die Lehramtsprüfung für den gewerblichen Fachunterricht der Fachrichtungen Damenkleidermachen, Herrenkleidermachen, Wäschewarenerzeugung und Kunststicken nicht abgelegt haben, soll nunmehr auch den Lehrern dieser Fachrichtungen Gelegenheit geboten werden, auf eine in Anbetracht ihrer oft langjährigen und verdienstvollen Lehrtätigkeit besonderen Weise die Lehramtsprüfung für den gewerblichen Fachunterricht Damenkleidermachen, Herrenkleidermachen, Wäschewarenerzeugung und

"Sexualerziehung in den Schulen"



Hiermit erfolgt eine unveränderte Wiederverlautbarung des unter GZ 36.145/28-I/10/90 vom 23. Oktober 1990 ergangenen Rundschreibens Nr. 216/1990.

Zur Förderung der Sexualerziehung im Unterricht an den Schulen werden folgende Richtlinien bekannt gegeben:

1. EINLEITUNG

Die in § 2 des Schulorganisationsgesetzes fest gehaltenen Aufgaben der österreichischen Schule bezeichnen jene Bildungs- und Erziehungsziele, mit denen die Entwicklung der Anlagen der Jugend, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Interesse der Gesamterziehung und der Persönlichkeitsentwicklung entsprechend gefördert werden können.

In den auf Grund des Schulorganisationsgesetzes erlassenen Lehrplänen werden die Vermittlungsinhalte für diese Bildungs- und Erziehungsarbeit ausgeführt.

Gemessen daran hat die Schule die Aufgabe, mit einer offenen, zeitgemäßen und werterfüllten Orientierung an der Bewusstseinsbildung der Schüler und Schülerinnen in Fragen der Sexualität und Partnerschaft mitzuwirken.

Der Erlass "Sexualerziehung in den Schulen" vom 24. November 1970 (Rundschreiben Nr. 193/1970) wurde unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse des vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst auf Anregung des Elternbeirates im September 1969 veranstalteten Expertenseminars "Sexualerziehung" erstellt.

Er enthält detaillierte Richtlinien für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Bereich der Sexualerziehung nach den damals geltenden Lehrplänen, die in den Abschnitten "Allgemeine Grundsätze, Hinweise zum Lehrplan und Erläuterungen zur Durchführung" ausgeführt sind.

In Hinblick auf die mittlerweile geänderten Lehrplanbestimmungen sowie unter Bedachtnahme auf die derzeit geltenden schulgesetzlichen Grundlagen ist eine Aktualisierung des Erlasses "Sexualerziehung in den Schulen" geboten.

Die dabei im Abschnitt "Allgemeine Grundsätze" ausgeführten Aufgaben und Ziele der Sexualerziehung werden auf Grund der seinerzeit erzielten Übereinstimmung in der Fassung des Grundsaterlasses aus 1970 unverändert wiedergegeben.

2. ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE

Kinder und Jugendliche sind in der heutigen Zeit vielfältigen Einflüssen ausgesetzt. Ein rascher Wandel gesellschaftlicher Normen macht die Jugend unsicher. Eine zeitgemäße Pädagogik muss dieser Entwicklung Rechnung tragen, indem sie die Schüler und Schülerinnen im Reifungs- und Bildungsprozess entspre-

chend begleitet. Dies trifft besonders auf die geschlechtliche Entwicklung zu, die für das Kind/den Jugendlichen von eminenter persönlicher Bedeutung ist.

In der Sexualität ist von einer biologisch fundierten Basis auszugehen; die Schule hat aber nicht nur die Aufgabe, sexualkundliche Information zu vermitteln, sondern auch echte Lebenshilfe zu bieten.

Die Sexualerziehung soll nicht wertfrei sein. In unserer pluralistischen Gesellschaft gibt es aber in diesem Bereich keine einheitlichen Auffassungen. Dementsprechend sind die Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen zur Sexualerziehung sachlich darzulegen (Aufbau eines Wertwissens) und im Geiste gegenseitiger Achtung zu diskutieren. Die Schüler und Schülerinnen sollen erfahren, dass in einem Bereich, der die Intimsphäre des einzelnen Menschen berührt, ein Zusammenleben ohne sittliche Normen nicht möglich ist. Denn nur auf Grund seiner persönlichen Überzeugung fühlt sich der Mensch dafür verantwortlich, für den Nächsten Sorge zu tragen und auf den Partner/die Partnerin Rücksicht zu nehmen, sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft. Kinder und Jugendliche werden den negativen Einflüssen der Umwelt – im besonderen der Vermarktung von Sexualität durch Werbung, Presse, Film, Literatur und Vergnügungsindustrie – nur dann den nötigen inneren Halt und Widerstand entgegensetzen können, wenn sie zu einer echten Wertordnung erzogen wurden und gelernt haben, sich für wertvolle Ziele – auch unter manchen Opfern – einzusetzen.

Die Sexualerziehung ist als Teil der Gesamterziehung anzusehen; die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist daher von besonderer Bedeutung. Vorhandenes Wissen über Sexualität ist in der Schule zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu berichtigen. Dies kann nicht die Aufgabe eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes sein. Im Sinne eines Unterrichts- und Erziehungsprinzips hat die Behandlung dieser Thematik von den verschiedenen Gesichtspunkten der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu erfolgen, wie dies auch in den Lehrplänen vorgesehen ist. Mit den Religionslehrern/Religionslehrerinnen ist in Hinblick auf eine Konzentration des Unterrichtes das Einvernehmen zu pflegen.

Wo es zweckmäßig und notwendig erscheint, können auch außerschulische Fachleute beigezogen werden.

3. SEXUALERZIEHUNG ALS UNTERRICHTSPRINZIP

Aus dem Bemühen der Schule, den Erfordernissen der Gegenwart und der vorhersehbaren Zukunft gerechnet zu werden, erwächst den Lehrplänen die Aufgabe, bestimmte aktuelle Bildungsziele und Inhalte besonders zu akzentuieren.

Da diese Ziele und Inhalte nicht einem oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können,

sondern meist nur Teilaspekte einzelner Gegenstände darstellen, müssen sie als fachübergreifende Lernbereiche im gesamten Unterricht wirksam werden. Es handelt sich hier primär um den Aufbau bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen, die durch Wissensvermittlung allein nicht erreicht werden.

Die Orientierung in Fragen der Sexualität und Partnerschaft erfordert in besonderem Maße diese interdisziplinäre Vermittlung, die als eine Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände erfolgt.

Die Verwirklichung der Sexualerziehung im Unterricht bedarf ferner einer wirksamen Koordination der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter Ausnutzung ihrer Querverbindungen sowie der Beachtung der bildungs- und Erziehungsanliegen anderer Unterrichtsprinzipien. Dieser Aufgabe kann durch eine systematische, an Schwerpunktthemen orientierte Unterrichtsplanung in geeigneter Weise entsprochen werden.

4. HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG

4.1 Schwerpunkte der Vermittlung

Sexualerziehung wird als integrierender Teil der Gesamterziehung Kindern und Jugendlichen im besonderen Maße helfen, ihre persönliche Identität zu finden, indem sie lernen, ihren Entscheidungen und Handlungen zutreffende sowie ausreichende Argumente und Motive zu Grunde zu legen.

Die Vertiefung des Wissens und das Hinführen zu persönlichen Wertvorstellungen sollen zu einer tief greifenden und lebenslang wirksamen Bewusstseinsbildung führen, wodurch Sexualität als wichtiger, natürlicher und positiver Aspekt unseres Menschseins erfahrbar wird.

Bei der Bewältigung dieser Aufgabe ist es wichtig, dass Lehrer und Lehrerinnen als begleitende Bezugspersonen eine Kommunikation im Sinne partnerschaftlicher Auseinandersetzung ermöglichen.

Auf die Fragehaltungen und Informationsbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in den verschiedenen Altersstufen, auf ihre Individualität und die jeweilige Sozialstruktur der Klasse/Gruppe ist Rücksicht zu nehmen.

Auf persönliche Fragestellungen und Probleme soll in beratenden Einzelgesprächen eingegangen werden. Ein getrennter Unterricht von Schülern und Schülerinnen kann – je nach den pädagogischen Erfordernissen und unter Bedachtnahme auf die Entwicklungsstufe – Anwendung finden.

Der Unterricht zu Fragen der Sexualität und Partnerschaft soll in einer Atmosphäre des Vertrauens sachlich und frei von jeglichem Pathos geführt werden. Dabei ist eine offene und natürliche Sprache zu pflegen,

die Ausdrucksfähigkeit für den Sexualbereich aufzubauen und ein entsprechendes Sprachverhalten zu entwickeln. Auf Vulgärausdrücke oder abwertende Äußerungen der Schüler und Schülerinnen wird der Lehrer/die Lehrerin im Rahmen des Unterrichtes entsprechend taktvoll eingehen.

4.2 Planung und Durchführung der Sexualerziehung

Zu Beginn des Schuljahres wird in der Lehrerkonferenz die Gesamtplanung der Sexualerziehung abzuklären sein. Der Schulleiter/die Schulleiterin hat diese Erziehungsarbeit an der Schule zu koordinieren und auf die pädagogische Zusammenarbeit der Lehrer und Lehrerinnen hinzuwirken. In der Lehrerkonferenz ist auch der Plan für Elternberatungen (Elternabende) aufzustellen.

Aufgabe der Klassenlehrer/innen bzw. der Klassenvorstände wird es im besonderen sein, den sexualpädagogischen Unterricht in den einzelnen Klassen aufeinander abzustimmen und in Klassenkonferenzen die Ergebnisse zu besprechen, bzw. auf die für den Unterricht maßgebliche erzieherische Situation der einzelnen Schüler und Schülerinnen einzugehen.

4.3 Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten

Sexualerziehung ist die primäre Aufgabe der Eltern/Erziehungsberechtigten. Im Unterricht an den Schulen wird daher in steter Zusammenarbeit mit dem Elternhaus diese Bildungs- und Erziehungsarbeit durch Vermittlung entsprechender Wissensinhalte und Verhaltensweisen umfassend zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu korrigieren sein.

In einer Elternversammlung in den ersten Monaten des Schuljahres ist vor allem in der Grundschule die Sexualerziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abzustimmen. Die Aussprache mit den Eltern hat im Rahmen einer Klassenelternberatung stattzufinden, wobei altersspezifische Fragen und Unterrichtsinhalte der Sexualerziehung eingehend zu besprechen sind. Die Orientierung im Unterricht soll erst nach einer angemessenen Zeit beginnen, damit die Eltern ausreichend Gelegenheit zum Gespräch mit ihren Kindern haben.

Durch die Empfehlung geeigneter Literatur können die Eltern in der Erfüllung ihrer Aufgabe von der Schule unterstützt werden.

Die zur Anwendung gelangenden Unterrichtsmittel und Lehrbehelfe sind auch den Eltern vorzustellen, und es ist ausreichend Gelegenheit zur Diskussion zu geben.

Für den Erfolg des Sexualunterrichtes ist ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Eltern erforderlich. Besonders die Eltern der Schüler und Schülerinnen der Grundschule sind rechtzeitig darüber zu informieren, welche Richtlinien in der Schule gel-

ten und welche Themen im Unterricht vorgesehen sind.

4.4 Mitwirkung der Schulgemeinschaft

Der Schulgemeinschaft (Schulpartnerschaft) als Forum des Zusammenwirkens von Lehrer/n/innen, Schüler/n/innen und Erziehungsberechtigten (§ 2 SchUG) kommt im Bereich der schulischen Sexualerziehung erhöhte Verantwortung zu. So werden Maßnahmen der Sexualerziehung der gemeinsamen Beratung zwischen Lehrern/innen und Erziehungsberechtigten im Rahmen von Klassenelternberatungen (§ 62 SchUG) obliegen; aber auch die Elternvereine (§ 63 SchUG), das Klassen- und Schulforum (§ 63a SchUG) und der Schulgemeinschaftsausschuss (§ 64 SchUG) werden aufgrund der diesen Gremien zukommenden Beratungskompetenz bei wichtigen Fragen des Unterrichts und der Erziehung in die Planung der schulischen Sexualerziehung eingebunden werden müssen.

4.5 Maßnahmen zur Unterstützung der Sexualerziehung

Ansprechpartner beim Auftreten persönlicher Probleme und Schwierigkeiten im Erleben der Schüler und Schülerinnen sind auch die Schulpsycholog/en/innen und die mit ihnen bzw. mit anderen Beratungsinstitutionen zusammenarbeitenden Schüler- und Bildungsberater/innen. Auf diese wertvolle Beratungstätigkeit soll bei der Orientierung in Fragen der Sexualität und Partnerschaft entsprechend Bedacht genommen werden.

Gemäß § 66 Abs. 3 SchUG ist der Schularzt/die Schulärztin in Angelegenheiten der Gesundheitserziehung zur Teilnahme an Lehrerkonferenzen oder Sitzungen des Klassen- und Schulforums bzw. des Schulgemeinschaftsausschusses mit beratender Stimme einzuladen.

In Hinblick darauf wird empfohlen, für die Durchführung des Unterrichtes zu biologisch-medizinischen Themen der Sexualität eine enge Zusammenarbeit mit dem Schularzt/der Schulärztin sowohl in der Planung als auch in der Umsetzung von Informationsmaßnahmen zur Sexualerziehung vorzusehen.

Auch besondere Unterrichtsveranstaltungen können im Rahmen der Sexualerziehung durchgeführt werden (Beziehung schulfremder Personen). Dabei sollen zur Behandlung spezieller medizinischer und psycho-sozialer Fragen Experten/innen herangezogen werden. (Werden schulfremde Ärzte/innen eingeladen, so möge

das Einvernehmen mit dem Landesschularzt/der Landesschulärztin hergestellt werden.)

Zur Unterstützung der Bewusstseinsbildung im Rahmen der Sexualerziehung soll insbesondere dem verstärkten Einsatz audio-visueller Unterrichtsmittel entsprochen sowie die Bereitstellung ausreichender Jugendbücher (Belletristik und Sachbücher) zu Fragen der Sexualität und Partnerschaft in den Schulbibliotheken vorgesehen werden.

Weiters wird es notwendig sein, die Lehrerbibliotheken mit einschlägiger Fachliteratur auszustatten.

4.6 Lehrerfortbildung

In Form von Lehrerarbeitsgemeinschaften werden im Bereich der einzelnen Landesschulräte Möglichkeiten zu bieten sein, sich mit der speziellen Didaktik und Methodik dieses Gebietes auseinander zu setzen und Anregungen und Erfahrungen auszutauschen. Im Rahmen der Lehrerfortbildung wird dieses Aufgabengebiet besonders zu berücksichtigen sein.

Insbesondere darf in Zusammenhang mit der Bereitstellung der "Materialien zur Sexualerziehung – Partnerschaft: Liebe mit Verantwortung" auf das Erfordernis einer regen Inanspruchnahme der verstärkt angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zur Sexualerziehung hingewiesen werden.



Im Interesse einer Intensivierung der Sexualerziehung in den österreichischen Schulen hat das Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten mit dieser Darstellung eine Übersicht bezüglich der Grundsätze und der Möglichkeiten zur Durchführung dieser wichtigen Bildungs- und Erziehungsarbeit gegeben.

Für die bisher im Dienste der Sexualerziehung geleistete Arbeit wird allen Beteiligten der Dank ausgesprochen.

Ferner wird gebeten, Erfahrungsberichte, Anregungen und Verbesserungsvorschläge den Schulbehörden bekannt zu geben.

Grundsatzerlass Sexualpädagogik

Impressum

MedieninhaberIn, VerlegerIn und HerausgeberIn:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
+43 1 531 20-0
bmbwf.gv.at

Gestaltung: BKA Design & Grafik
Druck: Druckzentrum Rengasse
Wien 2018

Inhalt

Grundsatzertlass Sexualpädagogik.....	3
A Hintergrund und Zielsetzungen.....	3
B Internationale Standards in der Sexualpädagogik.....	3
C Allgemeine Grundsätze zur Umsetzung der Sexualpädagogik.....	5
1 Positive pädagogische Haltung gegenüber sexueller Entwicklung.....	6
2 Sexuelle Entwicklung als Basis der Sexualpädagogik	6
3 Sexualpädagogik unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung.....	6
4 Förderung der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit.....	7
5 Erweiterung des Fakten-Wissens.....	7
6 Erweiterung der Körperkompetenz.....	8
7 Vereinbarung sozialer Regeln.....	8
D Rechtliche Grundlagen der schulischen Sexualpädagogik	8
1 Lehrpläne.....	8
2 Kompetenzen.....	9
3 Schulorganisation.....	9
E Umsetzung des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik.....	10
1 Vernetzung verschiedener Lebenswelten.....	10
2 Zusammenarbeit und Team.....	11
3 Unterrichtsformen.....	11
4 Qualifikation.....	12

Grundsatzerlass Sexualpädagogik

A Hintergrund und Zielsetzungen

Aufgabe der Schule ist es, im Zusammenwirken von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern/Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft, Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Persönlichkeit zu fördern. Sexuelle Entwicklung ist Teil der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und verläuft auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene.

Zeitgemäße Sexualpädagogik versteht sich heute als eine Form der schulischen Bildung, die altersentsprechend in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt. Dabei wird Sexualität als ein positives, dem Menschen innewohnendes Potential verstanden. Im Rahmen einer umfassenden Sexualpädagogik sollen Kindern und Jugendlichen Informationen und Kompetenzen vermittelt werden, um verantwortungsvoll mit sich und anderen umgehen zu können.

In diesem Prozess spielen Eltern neben Institutionen wie Kindergärten und Schule eine zentrale Rolle.

B Internationale Standards in der Sexualpädagogik

Zur Definition, Einordnung und besseren Verständlichkeit einer zeitgemäßen Sexualpädagogik werden zentrale Diskussionen der letzten Jahrzehnte kurz dargestellt.

In Zusammenarbeit mit europäischen Experten und Expertinnen entwickelte das Regionalbüro der Weltgesundheitsorganisation für Europa (WHO) in Kooperation mit der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Deutschland 2011, die „Standards für Sexuaufklärung in Europa“. Auch andere in diesem Zusammenhang relevante internationale Organisationen, wie die International Planned Parenthood Federation (IPPF)¹

1 “Comprehensive sexuality education seeks to equip young people with the knowledge, skills, attitudes and values they need to determine and enjoy their sexuality – physically and emotionally, individually and in relationships. It views “sexuality” holistically and within the context of emotional and social development. It recognizes that information alone is not enough. Young people need to be given the opportunity to acquire essential life skills and develop positive attitudes and values.” International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2006): IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE). London. S. 6.

oder die Vereinten Nationen² haben sich in den letzten Jahren mit den Definitionen von Sexualpädagogik auseinandergesetzt. Sie sehen neben dem grundlegenden Wissenserwerb den Schwerpunkt der Sexualpädagogik im Erlernen von Kompetenzen sowie in der Ausbildung von Werten, um eine selbstbestimmte Sexualität in Verantwortung für sich und andere zu leben. Dabei sollten wissenschaftlich gestützte, realistische und nicht verurteilende Informationen weitergegeben werden. Sexualität wird als ganzheitliches und in die emotionale und soziale Entwicklung eingebettetes Phänomen verstanden und Sexualpädagogik als ein altersgerechter und kultureller Ansatz zur Vermittlung von Sexualität und Beziehungen definiert.

Die unterschiedlichen internationalen Richtlinien zur Sexualpädagogik zeigen ein eindeutiges Bild: Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern. Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z. B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z. B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein.

Die angesprochenen sexuellen Rechte umfassen Menschenrechte, die in nationalen Gesetzen, internationalen Menschenrechtsdokumenten und anderen Abkommen anerkannt sind. Sie beinhalten das Recht jedes Menschen, frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt,

- auf einen bestmöglichen Standard sexueller Gesundheit, einschließlich des Zugangs zu sexueller und reproduktiver Gesundheitsversorgung;
- Informationen zu Sexualität zu suchen, zu erhalten und zu verbreiten;
- auf sexuelle Aufklärung;
- auf Respekt gegenüber der körperlichen Unversehrtheit;
- auf freie Partner- und Partnerinnenwahl;
- zu entscheiden, ob er / sie sexuell aktiv sein will oder nicht;
- auf einvernehmliche sexuelle Beziehungen;
- auf einvernehmliche Eheschließung und Eingehen von Partnerschaften;
- zu entscheiden, ob und wann er / sie Kinder haben will und
- ein befriedigendes, sicheres und lustvolles Sexualleben anzustreben.

2 "Sexuality Education is defined as an age-appropriate, culturally relevant approach to teaching about sex and relationships by providing scientifically accurate, realistic, nonjudgmental information. Sexuality Education provides opportunities to explore one's own values and attitudes and to build decision-making, communication and risk reduction skills about many aspects of sexuality. The evidence review in Volume I section 4 of this document refers to this definition as the criterion for the inclusion of studies for the evidence review." United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2009): International technical guidance on sexuality education. Vol. II – Topics and learning objectives. Paris. S. 2.

Auf diesen Grundlagen basieren die Zielsetzungen der WHO „Standards zur Sexualaufklärung“:

1. „Sie trägt zu einem sozialen Klima bei, das sich durch Toleranz, Offenheit und Respekt gegenüber Sexualität, verschiedenen Lebensstilen, Haltungen und Werte auszeichnet.
2. Sie fördert die Achtung vor der Vielfalt und Verschiedenheit der Geschlechter sowie das Bewusstsein für sexuelle Identität und Geschlechterrollen.
3. Sie befähigt die Menschen, informierte Entscheidungen zu treffen und entsprechend eigen- und partnerverantwortlich zu handeln.
4. Sie trägt bei zum Bewusstsein für und zu Kenntnissen über den menschlichen Körper, seine Entwicklung und Funktionen, insbesondere in Bezug auf Sexualität.
5. Sie unterstützt und fördert die psychosexuelle Entwicklung des Menschen. Dies bedeutet, Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken zu können, Sexualität lustvoll zu erfahren und seine sexuelle und geschlechtliche Identität auszubilden.
6. Sie stellt angemessene und evidenzbasierte Informationen bereit über die körperlichen, kognitiven, sozialen, emotionalen und kulturellen Aspekte der Sexualität, über Verhütung und die Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen, HIV und sexueller Nötigung.
7. Sie vermittelt die nötigen Lebenskompetenzen, um mit allen Aspekten von Sexualität und Beziehungen umgehen zu können.
8. Sie verbreitet Informationen über den Zugang zu Beratungs- und medizinischen Leistungen, insbesondere bei Problemen und Fragen zur Sexualität
9. Sie regt eine Reflexion über Sexualität und unterschiedliche Normen und Werte hinsichtlich der Menschenrechte an, damit eine eigene kritische Haltung entwickelt werden kann.
10. Sie unterstützt die Fähigkeit, (sexuelle) Beziehungen aufzubauen, die sich durch gegenseitiges Verständnis und Respekt für die Bedürfnisse und Grenzen des Gegenübers auszeichnen, und gleichberechtigte Beziehungen zu führen. Dies trägt dazu bei, sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt vorzubeugen.
11. Sie befähigt, über Sexualität, Emotionen und Beziehungen zu kommunizieren und unterstützt die Entwicklung der dafür notwendigen Sprachkompetenz.

C Allgemeine Grundsätze zur Umsetzung der Sexualpädagogik

Sexualität ist Teil des menschlichen Entwicklungsprozesses. Dies gilt für alle Menschen, unabhängig von möglichen körperlichen und / oder kognitiven Beeinträchtigungen.

Schule als Teil des Entwicklungsfeldes von Kindern und Jugendlichen hat im Bereich der Sexualpädagogik klare Aufgaben, die sich auf die unterschiedlichen Ebenen der sexuellen Kompetenzentwicklung beziehen. Altersadäquat beginnt Sexualpädagogik in der Schule mit dem Schuleintritt und endet mit Austritt aus dem Schulbereich.

Daher sind die folgenden Grundsätze, bei der Umsetzung der schulischen Sexualpädagogik zu berücksichtigen.

1 Positive pädagogische Haltung gegenüber sexueller Entwicklung

Sexualpädagogik setzt eine Haltung voraus, die einen positiven Bezug zur sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spürbar macht. Dafür ist es notwendig, dass Lehrkräfte allgemeine pädagogische Aspekte wie das aktive Anwenden einer respektvollen und gewaltfreien Kommunikation beachten, einen konstruktivistischen Blickwinkel einnehmen, sowie sich ihrer Vorbildfunktion auf Grund der Sensibilität des Themas bewusst machen.

Alle Lehrkräfte können wichtige Beiträge im Bereich der Sexualpädagogik leisten. Fragestellungen und Herausforderungen rechtzeitig zu erkennen schafft Raum, um Unterstützung im Kollegium oder bei externen Beratern und Beraterinnen zu suchen, um schwierige Herausforderungen altersadäquat und den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie der Klassengemeinschaft als Ganzes angemessen, zu bewältigen.

2 Sexuelle Entwicklung als Basis der Sexualpädagogik

Entwicklung bedeutet die Erweiterung und Differenzierung von Kompetenzen. In diesem Verständnis entwickeln sich Kinder und Jugendliche über den gesamten Schulverlauf weiter. Sexuelle Basiskompetenzen werden auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene entwickelt. Schule soll Kinder und Jugendliche in diesem Prozess unterstützen, da er einen zentralen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

Damit wird deutlich, dass die rein kognitive Vermittlung von biologischem Basiswissen zwar einen sehr wichtigen Bereich der Sexualpädagogik abdeckt, aber keinesfalls ausreichend ist, um dem ganzheitlichen Anspruch einer umfassenden Schulpädagogik zu genügen.

3 Sexualpädagogik unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung

Die Aufgabe der schulischen Sexualpädagogik als integrativer Bestandteil einer ganzheitlichen Pädagogik besteht unter anderem in der gezielten Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung. Emotionale Intelligenz, die Fähigkeit zu fairem sozialen Verhalten und die Gestaltungsfähigkeit tragfähiger Beziehungen sind wesentliche Bereiche der Sexualpädagogik. Die Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung setzt eine klare und positive pädagogische Haltung voraus und kann nicht durch rein kognitive Angebote erreicht werden.

Methodisch kann diese Entwicklung durch Vorbildfunktion und das gezielte Einsetzen spezifischer Methoden, wie zum Beispiel aus dem Bereich der Theaterpädagogik, der geschlechtssensiblen Pädagogik oder der Gruppendynamik, erreicht werden. Die

Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung ist ein bewusster Prozess, der mit Schuleintritt bis zum Verlassen der Schule kontinuierlich begleitet werden muss. Die Anleitung zu positiven Konfliktlösungsmodellen ist dabei ebenso wichtig, wie das konsequente Vorleben gewaltfreier Kommunikation.

4 Förderung der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit

Sexualität ist ein mit unterschiedlichen Werten verbundenes Thema. Daher soll Schule dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche befähigt werden, eigene Wertvorstellungen zu entwickeln, wie auch zu erweitern und Respekt vor anderen Werten und Sichtweisen zeigen zu können.³ Ebenso sollen Kinder und Jugendliche in der Schule ihre Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen erlernen können, ohne Angst haben zu müssen, auf Grund der eigenen Meinung diskriminiert zu werden. Die wertschätzende pädagogische Haltung jeder Lehrperson soll dabei unterstützen, dass Kinder und Jugendliche ohne Demütigungserfahrungen ihre Kompetenzen in der Ausdrucksweise, wie auch in der Reflexionsfähigkeit zum Themenbereich Sexualität erweitern können.

Wichtiger Teil der Kompetenzerweiterung auf dieser Ebene ist das Erlernen kritischer Auseinandersetzungsfähigkeit mit Medien, nicht zuletzt in Bezug auf die ständig verfügbaren Informationen aus dem Internet.

5 Erweiterung des Fakten-Wissens

Differenziertes Wissen über Sexualität erleichtert das Erkennen von Mythen, ist aber auch notwendig, um eigene körperliche Vorgänge besser verstehen und einordnen zu können. Das Wissen um Sexualität bezieht sich z.B. auf biologische Vorgänge sowie sexuelle Funktionalität, auf Wissen um die korrekte Bezeichnung der Körperteile, auf Informationen über Gesundheitsvorsorge, rechtliche Grundlagen, Schwangerschaft und Verhütung sowie Beziehungsgestaltung. Ebenso gehören Informationen über Beratungsstellen, medizinische Anlaufstellen bei Fragen rund um die sexuelle Gesundheit dazu. Wissen, das zu einem kompetenten Umgang mit sich selbst und anderen führen soll, benötigt in der Wissensvermittlung eine möglichst konkrete Einbettung in den Lebenskontext und das Vermeiden angstmachender und einengender Aussagen. Wissensvermittlung als Teil der schulischen Sexualpädagogik muss daher in Sprache, Methodik, so wie in der Auswahl möglicher Beispiele an die Zielgruppe angepasst sein.

3 Vgl. das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens, Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (<http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>).

6 Erweiterung der Körperkompetenz

Körperliche Bewegung ist für die allgemeine Gesundheit förderlich und hat positive Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit sowie die Entwicklung eines gesunden Körperschemas, insbesondere für Heranwachsende. Die Beachtung und Förderung eines gesunden Körperbewusstseins ist daher wesentlicher Teil einer ganzheitlichen Schulpädagogik. Im Sinne der Sexualpädagogik hat die bewusste Förderung der Körperkompetenz einen wichtigen Stellenwert.

Der Körper und die körperliche Wahrnehmungsfähigkeit stellen die Basis der sexuellen Entwicklung von Menschen dar. Der positive Körperbezug ist sowohl Voraussetzung für einen wertschätzenden und schützenden Umgang mit dem eigenen Körper, wie auch für den positiven Kontakt mit anderen Menschen.

Aktive und regelmäßige Angebote zur Bewegungsförderung müssen außerhalb eines Leistungsauftrages und in den schulischen Regelunterricht integriert sein, um das pädagogische Ziel der Körperkompetenzförderung erreichen zu können.

7 Vereinbarung sozialer Regeln

Es ist auch eine Aufgabe der Schulgemeinschaft, soziale Regeln im Kontext Sexualität und mögliche Konsequenzen ihrer Verletzung zu vereinbaren und transparent zu kommunizieren. Bei Verstößen gegen die sozialen Regeln ist eine pädagogische Auseinandersetzung notwendig.

D Rechtliche Grundlagen der schulischen Sexualpädagogik

1 Lehrpläne

Sexualpädagogik als Bildungs- und Lehraufgabe ist in allen Lehrplänen als Unterrichtsprinzip bzw. als Bildungsbereich „Gesundheit und Bewegung“ und als inhaltlicher Schwerpunkt in bestimmten Pflichtgegenständen verankert.

Das Unterrichtsprinzip „Sexualpädagogik“ sowie der Bildungsbereich „Gesundheit und Bewegung“ erfordern im Schulalltag eine fächerübergreifende Koordination unter Ausnützung von Querverbindungen zwischen den Fächern sowie mit anderen Unterrichtsprinzipien wie z. B. der Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Schülerinnen und Schüler erwerben dabei überfachliche bzw. fächerübergreifende Kompetenzen, die einerseits unterrichtsfachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben (Vergleiche Hubert Weiglhofer: Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen, 2013).

Sexualpädagogische Schwerpunktsetzungen sind in Pflichtgegenständen der verschiedenen Schulformen z. B. im Sachunterricht (Volksschule), in Biologie und Umweltkunde (Neue Mittelschule, Allgemein bildende höhere Schule, Allgemeine Sonderschule,

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik), Religion (BAKIP), Psychologie (Handelschule), Psychologie und Philosophie (Handelsakademie) verankert.

2 Kompetenzen

Die kompetenzorientierte Ausrichtung der Lehrpläne zielt auf eine Vernetzung von Wissen und Können ab, die über die Reproduktion von gelernten Lehrplaninhalten hinausgeht. Die Schülerinnen und Schülern sollen in ihrer kognitiven, emotionalen und handlungsorientierten Entwicklung unterstützt werden.

- **Kompetenzen zu „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können wesentliche Faktoren einer sexuell gesunden Lebensweise (Ressourcen) und krankmachende Faktoren (Risiken) benennen.
- kennen Informationsquellen und Institutionen zum Thema Sexualität und Partnerschaft und können Informationen weitergeben.
- verstehen Informationen zu Sexualität und Partnerschaft und können einen Bezug zum Lebensalltag herstellen.

- **Kompetenzen zu „Haltungen entwickeln“**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- zeigen eine positive Haltung sich selbst und den eigenen Bedürfnissen gegenüber.
- machen sich eigene Einstellungen zu Sexualität und Partnerschaft und persönliche Werthaltungen bewusst.
- sind in der Lage, sich mit anderen Haltungen respektvoll auseinander zusetzen und entwickeln eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Formen von Sexualität und Identitäten.

- **Kompetenzen zu „bewerten, entscheiden, umsetzen“**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können Sexualinformationen nach individuellen, sozialen, medizinischen und ethischen Gesichtspunkten bewerten und auch Neue Medien hierfür verantwortungsvoll nutzen.
- können verantwortungsbewusste Entscheidungen über das eigene Sexualleben und Partnerschaft treffen, die sich im täglichen Leben positiv auf ihre sexuelle Gesundheit und Partnerschaft auswirken.

3 Schulorganisation

Schulautonome Lehrplanbestimmungen (SchOG § 6 Abs. 1) eröffnen im vorgegebenen Rahmen Freiräume im Bereich der Stundentafel, der durch den Lehrplan geregelten Inhalte des Unterrichts (Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände), der Lern- und Arbeitsformen sowie der Lernorganisation. Für eine sinnvolle Nutzung dieser Freiräume

ist die Orientierung an der jeweiligen Bedarfssituation in der Schule oder in der Klasse sowie an den daraus resultierenden Wunsch- bzw. Zielvorstellungen von wesentlicher Bedeutung.

Die Lehrplanautonomie erleichtert den Schulen beispielsweise die inhaltliche Profil- und Schwerpunktsetzung oder in der Sekundarstufe I und II eine flexiblere Lernorganisation (z.B. Blockung von Unterrichtsstunden, Durchführung von fächerübergreifendem Projektunterricht).

E Umsetzung des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik

Bei jeder Umsetzungsmaßnahme zu diesem Erlass sind sowohl inhaltliche als auch strukturelle Aspekte zu berücksichtigen.

1 Vernetzung verschiedener Lebenswelten

a Inhaltliche Aspekte:

Die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler müssen Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Sexualpädagogik“ sein. Für ein bewusstes und eigenverantwortliches Handeln der Schülerinnen und Schüler haben das soziale Umfeld (u.a. Eltern/Erziehungsberechtigte, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer) und insbesondere auch Gruppenprozesse (z.B. das Umgehen mit Freundinnen und Freunden) besondere Bedeutung. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist zudem das Zusammenwirken von Lehrkräften, Eltern/Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Voraussetzung. Darüber hinaus haben Medien einen besonders großen Einfluss. All diese Einflüsse bedürfen daher einer entsprechenden Auseinandersetzung und Reflexion.

b Strukturelle Aspekte:

Zur guten Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten gehören u.a. Elternabende und die regelmäßige Information der Eltern und Erziehungsberechtigten. Kooperationen mit der Schulärztin und dem Schularzt, der Schulpsychologin und dem Schulpsychologen sowie der Schulsozialarbeit und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen wie z.B. mit Angeboten der Jugendarbeit, Mädchen- und Bubenberatungsstellen, der Gemeinde, mit Vereinen und mit Partnerschulen ist zu empfehlen.

Allen Partnerinnen und Partner kommt im Rahmen einer Netzwerkarbeit eine besondere Rolle zu. Insbesondere sei hier auf die Zuständigkeit der Eltern und Erziehungsberechtigten verwiesen, denen im Kontext der sexuellen Bildung aufgrund ihrer zentralen Rolle im Leben der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Aufgabe zukommt.

2 Zusammenarbeit und Team

a Inhaltliche Aspekte:

Für die inhaltliche, praktische Umsetzung des Sexualpädagogikerlasses tragen alle Lehrkräfte der Schule die gemeinsame Verantwortung. Sexualpädagogik erfordert systematische (fächer- und klassenübergreifende) Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb jeder Schule, Austausch von Arbeitsmaterialien und Ideen und fixe Termine für Planung und Vorbereitung.

Die Verbindung mit anderen Unterrichtsprinzipien, insbesondere mit der Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Interkulturelles Lernen, Umweltbildung bzw. Politische Bildung stellt eine inhaltlich sinnvolle und ressourcenschonende Kombination dar. Als Beispiel kann hier die Auseinandersetzung der Medienerziehung mit Sexualität in den Medien (u.a. Pornografie, Sexting, Posing) angeführt werden.

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Orientierung in Fragen der Sexualität und Partnerschaft, beim Auftreten persönlicher Probleme und Schwierigkeiten sind u.a. auch die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und die mit ihnen zusammenarbeitenden psychosozialen Unterstützungssysteme. Zudem wird auch eine Zusammenarbeit mit der Schulärztin und dem Schularzt für die Durchführung des Unterrichts zu biologisch-medizinischen Themen der Sexualität empfohlen.

b Strukturelle Aspekte:

Sexualpädagogik braucht die offensive Unterstützung durch die Schulleitung. Die Aufgabe der Schulleitung ist es daher, alle Lehrerinnen und Lehrer, und Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und Rahmenbedingungen durch Absprachen mit den Beteiligten zu schaffen (u.a. fächerübergreifende Verankerung des Themas, Raum für Reflexion der pädagogischen Haltungen schaffen, Bereitstellung von Ressourcen).

Es sind auch Strukturen und Netzwerke innerhalb und über die Schule hinaus erforderlich, die die Diskussion und Reflexion über Projekte sowie geplante Aktivitäten im Bereich der Sexualpädagogik ermöglichen.

3 Unterrichtsformen

a Inhaltliche Aspekte:

Zur Herstellung von Wirklichkeitsbezügen, Förderung sozialer Interaktion und Partizipation sind unterschiedlichste Lernformen geeignet, z. B. soziales Lernen, projektorientiertes Lernen, problemorientiertes Lernen, Peer-Learning, offene Lernformen, vernetztes Lernen.

Die Methoden des Projektunterrichtes (siehe Grundsatzterlass zum Projektunterricht) und des ganzheitlich-kreativen Arbeitens eignen sich besonders für die Sexualpädagogik, indem sie eine individuelle Lern- und Arbeitskultur fördern. Bei der Arbeit an Projekten wirken unterschiedliche organisatorische Einheiten, Gruppen und Personen

im Interesse eines gemeinsamen Zieles zusammen. Damit wird interdisziplinäre, klassenübergreifende und auch schulübergreifende Zusammenarbeit möglich.

b Strukturelle Aspekte:

Zentral für diesen Bereich ist die Entwicklung einer pädagogischen Haltung der gesamten Schule, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzende Äußerung oder Handlung wendet. Hierbei kommt der Schulleitung eine zentrale Bedeutung zu.

Neben ausgewiesenen, expliziten Inhalten der Sexualpädagogik spielen viele Themen auch in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen eine bedeutsame Rolle. So können sexual-pädagogische Themen in allen Fächern beachtet und eingebaut werden (z. B. Beziehungsgestaltung in der Literatur im Deutschunterricht, Geschlechterstereotypen in der politischen Bildung und Medienerziehung, Körperbewusstsein im Sportunterricht), ohne dass sie explizit als Sexualpädagogik benannt werden müssen.

4 Qualifikation

a Inhaltliche Aspekte:

Eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Sexualpädagogik“ kommt der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu. Zur Entwicklung einer entsprechenden Methodik und Didaktik für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Sexualpädagogik“ werden an allen lehrer- und lehrerinnenbildenden Hochschulen einschlägige Lehrveranstaltungen für Lehrkräfte angeboten.

b Strukturelle Aspekte:

Schulinterne Fortbildung hat für die Sexualpädagogik große Bedeutung und sollten gemeinsam mit (auch externen) Expertinnen und Experten zu verschiedenen Themen durchgeführt werden (u. a. im Rahmen der Qualitätsentwicklung).

