



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sexualpädagogik an österreichischen Schulen - Der
Grundsatzterlass Sexualpädagogik in Lehrmaterialien“

verfasst von / submitted by

Nathalie Fichtberger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Uni.- Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Expert*innen danken, die mich in meiner Forschung unterstützt haben. Durch mein Forschungsvorhaben war es mir möglich sehr viele engagierte Lehrpersonen und pädagogisch Tätige kennenzulernen, welche nicht nur meine Arbeit bereichern haben, sondern mit jedem Tag auch versuchen diese Welt aktiv zu gestalten. Ihr seid wunderbar! Und natürlich möchte ich auch meiner Betreuungsperson Univ. Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer danken für eine vielfältige und genaue Unterstützung, aber vor allem auch dafür meine Denkprozesse immer weiter zu fördern. Diese Arbeit hat viel für mein forschendes Selbst geleistet und das wäre ohne dich nicht möglich gewesen! Danken möchte ich auch Mag. Dr. Christa Markom für eine tatkräftige Unterstützung meiner Denk- und Forschungsprozesse. Danke für die Möglichkeit auf deiner Forschungsarbeit aufzubauen und danke für dein Bemühen mich bei Recherche und Forschungsprozess wissenschaftlich und emotional zu unterstützen.

Diese Arbeit verwendet den Genderstern *, um ein inklusives Gendern über binäre Geschlechtsidentitäten hinausgehend darzustellen. Den Stern sehe ich als besonders geeignet an, da dieser symbolisch keine Binärität sowie keine Hierarchie darstellt. Der Genderstern ist ebenso zum Zeitpunkt dieser Arbeit Standard der Universität Wien.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem österreichischen Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015). Durch diesen sollen Themen, wie zum Beispiel sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, schul- und fachübergreifend implementiert werden. Aufbauend auf Forschungen im Bereich der sexualpädagogischen Aus- und Weiterbildung von Marion Thuswald (2022) sowie Theorien und Konzepten zur Beforschung von Diskriminierung, gibt diese Arbeit einen Einblick in Vielfalt an institutionellen Bildungseinrichtungen. Anhand von Expert*inneninterviews und einer Schulbuchanalyse werden die Inhalte der Unterstufe (AHS & Mittelschule) an österreichischen Schulen untersucht. Der Fokus liegt dabei auf sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt – eine Erweiterung, welche auf den Theorien von Judith Butler (2002) aufbaut. Durch die Arbeit wird gezeigt, dass die Forderungen des Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) durch Inhalte im sowie außerhalb des Unterrichts nicht eingehalten werden können.

Abstract (Englisch)

This master's thesis deals with the Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015), which formulates standards for Austrian sex education. This decree aims to implement topics such as sexual and gender diversity in schools and across disciplines. Building on research in the area of sex education training by Marion Thuswald (2022) as well as theories and concepts for researching discrimination, this thesis provides an insight into diversity in institutional educational settings. On the basis of expert interviews and an analysis of textbooks, the contents of the lower school education (AHS & Mittelschule) at Austrian schools are examined. The focus lies on sexual, gender and romantic diversity - an extension based on the theories of Judith Butler (2002). The work shows that the requirements stated by the Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) cannot be met by the content in and outside of the classroom.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Forschungsstand und theoretische Einbettung	4
2.1	Diskriminierung als Forschungsgegenstand	7
2.2	Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik	9
2.3	Intersektionalität	10
2.4	Unterrichtsmaterialien als Spiegel von Ideologien.....	11
3	Terminologie	13
3.1	Sexuelle, geschlechtliche und amouröse/romantische Vielfalt	13
3.2	Aufklärungsunterricht, Sexualerziehung und Sexualpädagogik?	18
3.2.1	Sexualpädagogik als Forschungsgegenstand	19
4	Institutionelle, politische und curriculare Rahmenbedingungen.....	21
4.1	Lehrplan Grundschule	22
4.2	Lehrplan der Mittelschule.....	22
4.3	Lehrplan AHS	25
4.4	Allgemeine Prinzipien des Aufklärungsunterrichts.....	26
4.4.1	Grundsatzerlass Sexualpädagogik.....	27
5	Methoden.....	32
5.1	Expert*inneninterviews	32
5.1.1	Erhobene Interviews.....	34
5.1.2	Transkription	35
5.1.3	Qualitative Inhaltsanalyse	36
5.2	Schulbuchanalyse	40
5.2.1	Auswahl der Analysematerialien	41
5.2.2	Schulbuchanalyse als Methode	42
6	Ergebnisse	46
6.1	Sexualpädagogik als Material und Methode	47
6.1.1	Kontext in der Praxis.....	49
6.1.2	Eigenverantwortung	50

6.1.3	Sprechen als Methode, Diskriminierung und Kompetenz	51
6.1.4	Lehramt	53
6.2	Sexualpädagogik, Alter und Klasse	54
6.3	Sexualpädagogik, Migration, Religion und Rassismus	55
6.4	Sexualpädagogik und Vielfalt	59
6.4.1	geschlechtliche Vielfalt	60
6.4.2	Sexuelle Vielfalt	68
6.4.3	romantische Vielfalt	78
6.5	Sexualpädagogik und gelebte Vielfalt	82
6.6	Sexualität und Behinderung	84
6.7	Sexualpädagogik und Auslagerung	85
7	Conclusio	88
7.1	Sexualpädagogik und der Grundsatzterlass	88
7.2	Theoretische Einordnung der Ergebnisse	91
7.3	Ausblick	94
8	Quellen und Literaturverzeichnis	96
	Literaturverzeichnis	96
	Analysierte Quellen der Schulbuchanalyse	97
	Verzeichnis der Lehrpläne und Erlässe	98
	Tabellenverzeichnis	99

1. Einleitung

Diskriminierung zu beforschen ist, wie ich in folgender Arbeit thematisieren werde, eine Schwierigkeit, welche disziplinübergreifend Forscher*innen beschäftigt. Ziel meiner Forschung ist es, Diskriminierung sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt im Kontext Schule zu untersuchen. Da dieses Forschungsfeld sehr breit und umfangreich ist, musste ich für meine Arbeit Eingrenzungen schaffen. Daher widmet sich die folgende Arbeit einer kritischen Betrachtung der institutionellen Sexualpädagogik in Österreich mit Hinblick auf den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015). Im Rahmen dieser Arbeit untersuche ich, wie und ob Grundsätze dessen im schulischen Unterricht durchführbar sind/werden. Teil meiner Arbeit ist eine genaue Betrachtung der Verankerung sexualpädagogischer Inhalte in der Institution Schule, wobei der Grundsatzterlass hier eine besondere Bedeutung einnimmt.

Vorab an dieser Stelle schon: durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) wird vorgeschrieben, dass sexuelle Entwicklung Teil der Persönlichkeitsentwicklung ist und dadurch als fixer Bestandteil und Aufgabe von Schule verstanden wird (vgl. BMBWF 2015). Daraus folgend, setzt meine Arbeit Sexualpädagogik als Aufgabe der Schule voraus und zieht diese als Untersuchungsgegenstand heran. Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung zum umgangssprachlich genannten „Aufklärungsunterricht“, bezieht sich nicht nur auf sexuelles Recht, sondern speziell auf das Feld der Vielfalt von Geschlecht und Sexualität als eine der Grundlagen des Grundsatzterlass Sexualpädagogik (vgl. ebd.). Meine Arbeit wird daher nicht untersuchen, ob geschlechtliche, sexuelle und romantische Vielfalt in der Schule thematisiert, werden sollen, sondern wie Geschlecht, Sexualität und Romantik im Aufklärungsunterricht thematisiert werden bzw. ob geschlechtliche, sexuelle und romantische Vielfalt außerhalb des binär-heteronormativen Verständnisses behandelbar ist/wird.

Um dieses Ziel zu erreichen habe ich mich entschieden, meinen Fokus auf, im Unterricht tatsächlich verwendete, Lehrmittel zu legen. Mein Interesse gilt hier jenen Thematiken, die durch den Schulunterricht sichtbar/besprechbar werden, sowie auch jenen, die ausgelassen bleiben. Wie Thuswald (2022) – eine Arbeit, auf welche ich mich vermehrt beziehen werde – feststellt, ist die Betrachtung, ob Themen in Schulen behandelt werden, alleine nicht aussagekräftig. Es bedarf Forschung, die ebenso untersucht „[...] in welcher Weise diese Themen bearbeitet werden, also welches Wissen zur Verfügung gestellt wird, welche Methoden zum Einsatz kommen, wie mit der Verletzbarkeit aller Beteiligten umgegangen wird und inwiefern Raum zur Befragung bisheriger Gewissheiten eröffnet wird“ (Thuswald 2022, 95). An diese Anforderung

knüpft meine Studie an und untersucht nicht nur, welche Themen behandelt werden oder in Lehrmaterialien beschrieben sind, sondern, stellt diese in Kontext zueinander und miteinander. Diese Kontextualisierung benötigt ein Zusammenwirken unterschiedlicher Methoden in der Untersuchung, welche sich gegenseitig ergänzen (Expert*inneninterviews und Schulbuchanalyse) und damit die Aussagekraft der Forschung stärken.

Der Diskurs im Feld der Sexualpädagogik ist weiterhin vermehrt damit beschäftigt, die Daseinsberechtigung der Vielfalt im Schulunterricht zu erkämpfen oder zu hinterfragen. Das bedeutet, dass auch neuere Forschungen damit befasst sind, ob Themen wie sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt im Schulunterricht behandelt werden sollen und nicht, ob/wie diese Konzepte unterrichtet werden. Marion Thuswald hält in ihrer 2022 erschienenen Forschung fest, dass es in der Bildungswissenschaft sowie der Lehrer*innenbildung grundsätzlich an Forschung zum Thema Sexualpädagogik mangelt (vgl., 12):

„Im Wissen um die mangelnde universitäre Institutionalisierung ist es nicht verwunderlich, dass es wenig Forschung dazu gibt, wie Sexualität in pädagogischen Handlungsfeldern wie der Schule zum Thema gemacht wird und wie die existierenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen gestaltet werden“ (Thuswald 2022, 12).

Die Ergebnisse meiner Forschung liefern einen Beitrag, um die Forschungslücke im Bereich sexualpädagogischer Themen im institutionellen Rahmen Schule zu füllen. Während Marion Thuswald sich in ihrem Werk mit Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen auseinandersetzt, ist es mein Ziel mich mit den verwendeten Lehrmaterialien und den Praxiserfahrungen von Lehrpersonen zu beschäftigen.

Wie bereits erwähnt beschreibt der Grundsatzterlass Sexualpädagogik aus dem Jahr 2015 die Rahmenbedingungen, in welchen der österreichische Aufklärungsunterricht arbeitet.

„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“ (BMBWF 2015, 2).

Die Grundsätze des Erlasses bilden die rechtliche Verankerung des Aufklärungsunterrichts als fächerübergreifend. Was die Verankerung für die Praxis bedeutet und inwiefern geschlechtliche, sexuelle und romantische Vielfalt in der Praxis bearbeitet werden, soll im Rahmen dieser

Arbeit an einigen Fallbeispielen intersektional untersucht werden. Intersektional in dem Kontext dieser Arbeit bedeutet, einerseits unterschiedliche Diskriminierungsfaktoren miteinzubeziehen (z.B. Sexualität und Behinderung) sowie das Unterrichtsmaterial mit einem intersektional-offenen Blick zu analysieren.

Die Forschungsfrage und Unterfragen, welche im Rahmen dieser Arbeit beantwortet, werden lauten wie folgt:

Werden die Vorgaben zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt des „Grundsatzerlass Sexualpädagogik“ (2015) durch die Unterrichtsmaterialien des Aufklärungsunterrichts behandelt/behandelbar?

- *Welche Materialien kommen im Aufklärungsunterricht zum Einsatz?*
- *Welche Vorstellungen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt werden durch Unterrichtsmaterialien des österreichischen Aufklärungsunterrichts behandelt?*

In dieser Arbeit werde ich mich nicht mit Themen sexueller Gewalt auseinandersetzen. Der Fokus ist auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gerichtet, mit der Erweiterung der romantischen Vielfalt als Teil sexueller Vielfalt und dennoch als darüber hinausgegeben Konzept.

Zu Beginn werde ich verwendete Theorien sowie Einbettungen vorstellen, um die Einordnung meiner Forschung sowie die Grundlage meiner Analyse aufzuzeigen (Kapitel 2 Forschungsstand und theoretische Einbettung). Danach werde ich Terminologien, mit welchen sich diese Arbeit auseinandersetzt, klären (Kapitel 3 Terminologie), bevor ich den Kontext der Arbeit in den institutionellen Rahmenbedingungen der Sexualpädagogik in Österreich darstelle (Kapitel 4 Institutionelle, politische und curriculare Rahmenbedingungen). In diesem Kapitel möchte ich auch erläutern, warum ich für meine Forschung den Unterricht der Unterstufe herangezogen habe. Die theoretische, terminologische sowie institutionelle Kontextualisierung ist notwendig, um die Ergebnisse meiner Forschung einbetten zu können. Erst durch eine Kontextualisierung kann ein umfassendes Bild meines Forschungsgebiets aufgezeigt werden, durch welches meine Ergebnisse vertiefend bearbeitbar werden. Darauf folgend stelle ich die Methoden dar, mit welchen ich im Rahmen dieser Forschung gearbeitet habe (Kapitel 5 Methoden). Bevor ich meine Conclusio ziehe, werde ich in meinem fünften Kapitel (Kapitel 6 Ergebnisse) meine Forschungsergebnisse aufzeigen und gemeinsam miteinander kontextualisiert darstellen.

2. Forschungsstand und theoretische Einbettung

Zu Beginn meiner Recherchen und am Anfang meines Forschungsprozesses zu dieser Arbeit erschien die Dissertation von Marion Thuswald (2022): „Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung.“. Marion Thuswald ist Bildungswissenschaftler*in sowie Sozialpädagog*in und forscht in der Lehrer*innenbildung. Ihre Publikationen, auf welche ich mich in meiner Forschung mehrfach beziehen werde, waren zielweisend für meinen eigenen Forschungsprozess. Auch wenn Marion Thuswald sich vermehrt auf Forschung zur Lehrer*innenbildung bezieht, baut meine eigene Studie auf einigen ihrer Erkenntnisse auf und bildet eine weitere Perspektive zur institutionellen Sexualpädagogik.

Wie Thuswald (2022), in der Forschung zu Sexualpädagogik in der Aus- und Weiterbildung feststellt, ist „[...] Sexualität in pädagogischen Handlungsfeldern [...]“ mangelnd beforscht (vgl., 11).

„Zu den erschwerten Bedingungen, mit denen Sexualpädagogik als Disziplin und professionelles Handlungsfeld konfrontiert ist, zählen beispielsweise auch das Fehlen von sexualpädagogischen Lehrstühlen an Hochschulen und Universitäten, eine schwache curriculare Verankerung und ein Mangel an gewidmeten Geldern für Forschungs- und Professionalisierungsmaßnahmen“ (Thuswald 2022, 17).

Thuswald spricht hier eine schwache curriculare Verankerung an, welche sich einerseits in der Lehrer*innenbildung zeigt, aber auch im schulischen Unterricht wie ich in meinem dritten Kapitel darstellen werde. Während die Forschung von Thuswald an der Verankerung in Aus- und Weiterbildung ansetzt, findet sich meine Forschung im schulischen Unterricht ein. Gerade für Österreich stellt Thuswald (2022) die Situation als sehr mangelhaft dar (vgl., 29). Teil der Begründung dafür, wie auch von weiteren Autor*innen angeführt¹, lässt sich auf die Behandlung sexualpädagogischer Themen als heikel und tabuisiert zurückführen. Daraus folgernd stellt Thuswald folgende zentrale Argumente für die ‚Heikelkeit‘ im sexualpädagogischen Handlungsfeld auf:

1. „Sexualität wird als ein persönliches und intimes Thema konstruiert“ (Thuswald 2022, 34).

¹ Thuswald sowie auch Müller oder Debus.

2. „Sexualität gilt als tabu- und schambehaftet und mit Sprachlosigkeit belegt“ (ebd.).
3. „es gibt die Sorge bei Pädagog*innen, Kinder mit dem Thema zu überfordern“ (ebd.).
4. „kontroverse öffentliche Debatten zu sexualerzieherischen Fragen zu erzeugen Unsicherheit ebenso wie [...]“ (ebd.).
5. „die mangelnde Vorbereitung auf sexualpädagogische Fragen in der Ausbildung von Pädagog*innen“ (ebd.).

Wie Thuswald (2022) ebenso feststellt, besteht weiterhin „[...] die Diskussion um die pädagogische Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, insbesondere in der Schule“ (37). Meine Arbeit bildet keinen direkten Beitrag zu dieser Diskussion – vielmehr baut sie darauf auf, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt thematisiert werden müssten. Wie ich auch folgend in meinem dritten Kapitel, anhand der Lehrpläne sowie allgemeiner Anforderungen an den Aufklärungsunterricht und Erlässe darstellen werde, ist die Behandlung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eine Voraussetzung der schulischen Sexualpädagogik.

Die Recherche zu anderen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) – speziell vor allem zu Studien der Umsetzung dessen - gestaltete sich für meine Arbeit schwierig. Zu Aussagen über die Durchführung des Erlasses wurde kaum Literatur publiziert. Thuswald (2022) fasst hier in der umfassenden Dissertation ebenso Studien in diesem Bereich zusammen und beruft sich auf die Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015“ von Depauli Plaute und Oberhütter, welche durch das National Center of Competence (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg veröffentlicht wurde (vgl. Thuswald 2022, 76). Thuswald (2022) übt sehr nachvollziehbare Kritik an der Aussagekraft dieser Studie, aufgrund welcher ich entschieden habe, diese nicht in meine Arbeit miteinzubeziehen. Erwähnen möchte ich sie an dieser Stelle, da diese zeitnah am Grundsatzterlass Sexualpädagogik ebenso im Jahr 2015 durchgeführt wurde. Spannend an der Studie ist, dass bei der Befragung von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen sexuelle Vielfalt (dem Anschein nach ist geschlechtliche Vielfalt hier mitgemeint) nur bei den Lehrkräften erfragt wurde (vgl. Depauli, Plaute, Oberhütter 2016, 30/39/47/59). Warum die Befragung der Erziehungsberechtigten und Schüler*innen ausgelassen wurde, bleibt offen. Ob dies auf die ‚Heikelkeit‘ des Themas im schulischen Unterricht zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht belegt werden.

Thuswald (2022) beschäftigt sich in ihrer Publikation zur Sexualpädagogik mit Walter Müllers (1992) Buch „Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung“. Thuswald bezieht sich auf Müllers Zusammenführung unterschiedlicher Gründe für die mangelnde Umsetzung der Sexualpädagogik im institutionellen Bereich (vgl. Walter Müller 1992 55-58, in Thuswald 2022, 79). Müller (1992) zieht für seine Argumentation vier Erklärungsansätze heran, welche bereits im Jahr 1992 formuliert sind, aber für meine Forschung nichts an Relevanz verloren haben. Einer dieser Erklärungsansätze ist das „empirisch-schulorganisatorische Argument“, auf welches sich auch Thuswald (2022) bezieht. Unter diesem formuliert er wiederum vier Erklärungen, vor allem aus „Lehrkreisen“ für die Stagnierung der Sexualpädagogik (vgl. Müller 1992, 55f):

- Der ungesicherte curriculare Status: beschreibt das Argument, durch welches Sexualerziehung/Sexualpädagogik nicht klar im Curriculum der Schule verankert ist. Die Sexualpädagogik ist weder ein eigenes Fach noch klar einem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet, sondern soll fächerübergreifend agieren. Daraus resultiert, nach Müller, dass sich Lehrpersonen nicht für den sexualpädagogischen Unterricht verantwortlich fühlen und so das Thema zu kurz kommt und Lehrpersonen auch die Verankerung/Verantwortung der Sexualpädagogik unbekannt ist (vgl. 1992, 56f).
- Eine fehlende oder mangelhafte Lehrer*innenbildung: unter dieses Argument fasst Müller (1992) die mangelnde Verankerung sexualpädagogischer Aus- und Weiterbildung in der Lehrer*innenbildung und die daraus resultierende Überforderung beziehungsweise das Unwissen zu diesen Themen, welches auch von Thuswald (2022) beschrieben wird (vgl., Müller 1992, 57).
- Die unklare Rechtslage: durch welche Lehrpersonen in der Ausführung sexualpädagogischer Tätigkeiten verunsichert werden (vgl. ebd., 57f)
- Die mangelhafte Mediensituation: mit diesem beschreibt Müller die Auswirkungen, welche die mangelnde mediale Unterstützung, zum Beispiel auch durch Schulbücher auf den sexualpädagogischen Unterricht hat (vgl. ebd., 58f).

Auch wenn meine Forschung mehrfach unterschiedliche Aspekte dieser Erklärungen nach Müller aufzeigt, liegt mein Fokus vor allem auf dem letzten der mangelhaften Mediensituation. So soll ich Rahmen dieser Forschung auch überprüft werden, ob dieses Argument weiterhin auch nach Einführung des Grundsaterlasses in Österreich (2015) besteht. Im Folgenden werde ich den Ausgangspunkt meiner Forschung sowie die Theorien, an welchen ich mich für diese ori-

entiert habe, darstellen. Meine Forschung befasst sich vorwiegend mit den ungleichheitsgenerierenden Faktoren Sexualität und Geschlecht in Bildungskontexten. Dazu werde ich zu Beginn erörtern, was Diskriminierung als Forschungsgegenstand bedeutet. Weiters werde ich darstellen, warum und inwiefern ich eine intersektionale Perspektive miteinbeziehe und welche Rolle Unterrichtsmaterialien in diesem Kontext spielen. Aufbauend auf Diskriminierung als Forschungsgegenstand werde ich die Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik darstellen, welche eine theoretische Grundlage dieser Arbeit bildet.

2.1 Diskriminierung als Forschungsgegenstand

Nach Thuswald wird pädagogisch-professionelles Handeln als ‚in gesellschaftlichen Machtverhältnissen eingebettet‘ verstanden und findet in bestimmten Spielräumen und unter bestimmten Begrenzungen statt (vgl. 2022, 14).

„Professionen sind eingebunden in neoliberale Ökonomisierung und die Reproduktion von diskriminierenden Strukturen, sozialer Ungleichheit und kultureller Hegemonie“ (Thuswald 2022, 14).

In diesen Kontext ist pädagogisches Handeln eingebettet und steht damit in Zusammenhang mit diskriminierenden Strukturen. Pädagogisch-professionelles Handeln wie zum Beispiel der Umgang mit Sexualpädagogik ist durch dessen Einbettung mit Ungleichheit sowie Diskriminierung verbunden. Die Implementierung von Erlässen, Richtlinien und ähnliches wie zum Beispiel auch der Grundsatzertlass Sexualpädagogik (2015) basieren auf politischen Maßnahmen, welche Diskriminierung entgegenwirken sollen. Solche Bestrebungen sind auch Teil der Antidiskriminierungsentwicklungen nach Scherr, El-Mafaalani und Yüksel (2017), welche auf das Zusammenwirken von sozialen Bewegungen, einem soziokulturellen Wandel und einer Veränderung in der Rechtsprechung zurückzuführen sind (vgl., vii). Abgeleitet aus dieser Zuordnung ist es für meine Forschung wichtig, Wissensbestände der Diskriminierungsforschung miteinzubeziehen. Diskriminierungsforschung versteht sich als interdisziplinäres Forschungsgebiet unter anderem auch Bereich der Bildungswissenschaft (vgl. ebd., ix).

Zu Beginn braucht es ein Verständnis davon, was als Diskriminierung verstanden werden kann. Für meine Arbeit ist die Definition von Diskriminierung für die Diskriminierungsforschung nach Scherr, El-Mafaalani und Yüksel bedeutend:

„• Erstens wird Diskriminierung hier nicht allein als eine Folge von benachteiligenden Handlungen verstanden, denen Stereotype zu Grunde liegen, son-

dern als ein komplexes soziales Phänomen, das auch auf historisch gewordene soziale Verhältnisse, auf institutionell verfestigte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen und Praktiken sowie auf Diskurse und Ideologien verweist.

- Zweitens wird Diskriminierung nicht ausschließlich als rechtlich unzulässige Ungleichbehandlung verstanden, sondern berücksichtigt, dass die Frage, welche Formen von Diskriminierung – von Unterscheidungen, die zu Benachteiligungen führen, diese hervorbringen, begründen und rechtfertigen – politisch und rechtlich als unzulässige Diskriminierung gelten und welche nicht, selbst ein notwendiger Gegenstand der Forschung ist“ (2017, vi).

Um Diskriminierung zu erforschen ist es notwendig diese einerseits, als soziales Phänomen zu betrachten und in institutionellen Strukturen, in welchen sich meine Forschung wiederfindet. Forschung zur Diskriminierung soll eine genauere Betrachtung von Strukturen, Erwartungen, Routinen, Praktiken, Ideologien und Diskursen anstreben.

„Forschung über Diskriminierung zielt jedoch nicht nur auf Beschreibungen und Erklärungen historischer und gegenwärtiger Formen von Diskriminierung, ihrer Ausprägungen, Ursachen, Gründe und Auswirkungen, sondern ist auch von dem Interesse geleitet, d) Hinweise auf Erfordernisse, Ansatzpunkte, Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Praktiken zu geben, die auf die Überwindung von Diskriminierung ausgerichtet sind“ (Scherr, El-Mafaalani & Yüksel 2017, vi).

Wie Scherr und Yüksel (2017) in vorangegangenen Zitat beschreiben, hat Forschung über Diskriminierung weiters nicht nur zum Ziel, diese sichtbar zu machen, sondern soll ebenso einen Beitrag zur Überwindung leisten. Im Verlauf meines Forschungsvorhabens, wie zum Beispiel in der Auswahl meiner Fallbeispiele, habe ich mich wiederholt auf diesen Ansatz gestützt, um nicht nur Beispiele für Diskriminierung aufzuzeigen, sondern unterschiedliche Umgangsweisen darzustellen, um Möglichkeitsspielräume deutlich zu machen. Scherr und Yüksel (2017) stellen im ‚Handbuch Diskriminierung‘ fest, dass Diskriminierung aus unterschiedlichen Zugängen beforscht werden kann (vgl. ebd.). Die Perspektive dieser Arbeit bleibt, auch unter Einbezug unterschiedlicher Quellen, eine bildungswissenschaftliche.

Die Verhandlung von Strategien gegen Diskriminierung beschreiben Scherr, El-Mafaalani und Yüksel im Spannungsfeld zwischen der „Überwindung sozialer Ungerechtigkeiten“ und der

„meritokratischen Illusion der Chancengleichheit“ (2017, viii). Sie beschreiben, dass Diskriminierung „[...] als Verschränkung sozial folgenreicher Unterscheidungen mit benachteiligenden Strukturen und Praktiken [...]“ verstanden werden kann (vgl., ebd., ix). Auch Bereswill und Ehlert (2017) befassen sich mit Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und sexueller Orientierung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl., 500).

„Das bedeutet, wir reflektieren Diskriminierung im Zusammenhang von sozialer Ungleichheit als komplexe Dynamik sowohl struktureller, institutionell verfestigter als auch intersubjektiver Mechanismen des gesellschaftlichen Ausschlusses, der sozialen Benachteiligung, existenziellen Verletzung und Gewalt“ (Bereswill & Ehlert 2017, 500).

Um Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und sexueller Orientierung entgegenzuwirken, fragen Bereswill & Ehlert (2017) wie, durch Alltagswissen hier angesetzt und Veränderung geschaffen werden kann (vgl., 507). An diesem Punkt setzt meine Forschung an – nicht zu untersuchen, ob Wissensbestände im Unterricht vermittelt werden sollen, sondern wie sie vermittelt werden und welche Potenziale es gibt, beziehungsweise wie politische Versprechungen durch die schulische Bildung durchführbar sind und damit über Alltagswissen Diskriminierung entgegengewirkt werden kann.

2.2 Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik

Was bedeutet Diskriminierung nun für Sexualpädagogik?

In dem Beitrag „Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik“ stellt Katharina Debus das Konzept der Betrachtung von Sexualpädagogik unter dem Aspekt unterschiedlicher Formen der Diskriminierung vor. Debus (2021a) schlägt für eine sexualpädagogisches Verständnis von Diskriminierung folgende Differenzierung vor, welche ich für meine Analyse heranziehen werde:

- „*Unmittelbare Diskriminierung* liegt vor, wenn in der Sexualpädagogik bestimmte Identitäten, Zugehörigkeiten, Körper, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen abgewertet bzw. tabuisiert werden“ (Debus 2021a, 70).
- „*Mittelbare Diskriminierung* liegt vor, wenn ohne direkte Abwertung, sondern beispielsweise durch das Vorenthalten von Informationen und Auseinandersetzungsangeboten bestimmte Adressat:innengruppen nicht ausreichend in den genannten Fähigkeiten gefördert werden“ (ebd.).

- „*Othering-Praktiken* verbesondern bestimmte Identitäten, Lebensweisen, Neigungen oder Erfahrungen, stellen sie als fremd oder andersartig dar und gliedern sie damit aus der ›normalen‹ Sexualpädagogik aus, z.B. durch Peinlichkeits- und Distanzierungssignale in Wortwahl, Stimme oder Körpersprache oder durch Verlagerung in exotisierende oder problematisierende Extra-Einheiten (z.B. unter dem Stichwort ›Minderheiten‹)“ (ebd.).

Anhand dieser von Debus erarbeiteten Kategorisierung werde ich in der Darstellung meiner Forschungsergebnisse arbeiten, um unterschiedliche Formen von Diskriminierung sichtbar zu machen und differenziert aufarbeiten zu können. Diskriminierung im Bereich der schulischen Sexualpädagogik kann nicht unabhängig von anderen Diskriminierungsfaktoren betrachtet werden. Debus (2021a) setzt sich in dem Text unter anderem mit Rassismus, Klassismus und Ableismus auseinander und zeigt Strukturen der intersektionalen Diskriminierung im und durch den sexualpädagogischen Unterricht auf. Diese werden in meiner Analyse des empirischen Materials noch näher beleuchtet. Debus (2021a) beschreibt unter diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik einen „Balance-Akt“, welcher sich mit der Herausforderung einer Sexualpädagogik beschäftigt, welche anstrebt Diskriminierung nicht zu reproduziert. Debus identifiziert ein Spannungsfeld zwischen Zuschreibungswissen und Reflexionskompetenz (vgl., 83). Pädagogisch tätige Personen müssen zwischen individuellen Identitäten und Verallgemeinerungsgefahren vermitteln.

„Dabei bewegen wir uns im Spannungsfeld zwischen einer positiven Beschäftigung mit Vielfalt und der kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung“ (Debus 2021b, 203).

Die Schwierigkeiten in diesem Spannungsfeld zu vermitteln, bedeutet nach Debus einer diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik nachzugehen.

2.3 Intersektionalität

Wie bereits erwähnt ist eine intersektionale Betrachtung von Diskriminierung Anspruch dieser Arbeit. Debus (2021a), wie auch viele andere Autor*innen unterschiedlichster Fachdisziplinen, stellen fest, dass alle Diskriminierungsverhältnisse intersektional verschränkt sind (vgl., 81). Diskriminierung aufgrund von Sexualität, Geschlecht oder Beziehungsformen liegt im Zentrum der Betrachtung meiner Arbeit. Dennoch sollen auch andere Formen der Diskriminierung mitgedacht werden. Intersektionalität verstehe ich als eine forschende Grundhaltung und eine Grundeinstellung für meine wissenschaftliche Arbeit. Der Begriff der Intersektionalität kommt

aus „antidiskriminierungsrechtlichen Kontext[en]“ und wird von Walgenbach (2017) definiert als Wechselwirkungen zwischen Diskriminierungsfaktoren wie z.B. Geschlecht, race, Behinderung, soziales Milieu und vielen anderen (vgl., 54f). Wichtig ist, dass der Begriff nicht nur Überschneidungen von Diskriminierung meint - wie dies die Begriffswahl suggerieren würde - sondern die Verwobenheit und Wechselwirkungen zwischen Diskriminierungsstrukturen und die Beforschung dieser beschreiben beziehungsweise beschreibbar machen soll (vgl. ebd., 54). Intersektionale Forschung bedeutet die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen (vgl. ebd.). Intersektionalität verfolgt keinen additiven Ansatz, in welchem Diskriminierungsfaktoren ‚gestapelt‘ werden, sondern bezieht die Wechselwirkung von Diskriminierungsfaktoren auch aufeinander mit ein (vgl. ebd., 64). Walgenbach verweist für die Erziehungs- beziehungsweise Bildungswissenschaft auf die Begriffe Interdependenzen oder interdependente Kategorien (vgl. ebd., 65). Durch den Begriff der Interdependenzen wird der Fokus auf die gegenseitige Abhängigkeit von diskriminierenden Faktoren gelegt und gleichzeitig durch die Widmung der interdependenten Kategorien die Kategorien selbst in dieser Abhängigkeit begriffen (vgl. ebd.).

„Für pädagogische Konzepte bedeutet dies, dass soziale Kategorien wie Geschlecht, Behinderung, soziales Milieu, Ethnizität, Nation oder ‚Rasse‘ in sich bereits heterogen strukturiert sind“ (Walgenbach 2017, 65).

Da meine Arbeit sich spezifisch mit bestimmten Ungleichheitsfaktoren – Sexualität und Geschlecht – auseinandersetzt, ergibt sich der Einbezug dieser aus dem Forschungsgegenstand. Auch weitere Ungleichheitsfaktoren werden in die Auswertung meiner Analyse miteinfließen. Behinderung stellt in Bezug auf Sexualität, Geschlecht und Romantik eine wichtige Facette dar, die im Rahmen dieser Arbeit mitgedacht wird. Auch Rassismus, im Sinne des Homonationalismus sowie Rassismus im Sinne der Repräsentation in den Unterrichtsmaterialien, ist Teil meiner Auswertung, auf welche ich in meinem Methodenkapitel noch näher eingehen werde. Aufgrund der Rahmenbedingungen meiner Masterarbeit ist es mir nicht möglich, mich sehr umfassend mit den Interdependenzen dieser Kategorien auseinanderzusetzen. Es sei an dieser Stelle jedoch schon ein weiterer Forschungsausblick angemerkt.

2.4 Unterrichtsmaterialien als Spiegel von Ideologien

Weiteres gilt es die Frage zu klären, in welchem Sinne Unterrichtsmaterialien zu verstehen sind. Intersektionale Untersuchungen sowie auch Ansätze der Forschung zu Diskriminierung basieren auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Walgenbach 2017, 66). Bildung ist ein wichtiger Faktor in Bezug auf gesellschaftlich verankerte Machtverhältnisse (vgl. ebd.). Schule ist

auch nach Walgenbach (2017) Teil der Ebenen, in welcher Macht- und Herrschaftsstrukturen reproduziert werden (vgl. ebd.). Um diese Macht- und Herrschaftsstrukturen analysierbar und begreifbar zu machen ist es wichtig Repräsentationsregime zu untersuchen wie zum Beispiel Schulbücher (vgl. ebd., 66f). Auch Thuswald (2022) verweist auf die „[...] Bedeutungen gesellschaftlichen Bedingungen, bildungspolitischen Entscheidungen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Möglichkeitsräume und Begrenzungen des Sprechens über Sexualität und Sexualpädagogik [...]“ (vgl. 95). Unter diesem Aspekt der institutionellen Rahmenbedingungen können auch Lehrmaterialien gefasst werden, die für den Schulunterricht zur Verfügung gestellt werden oder eben auch nicht.

Thuswald (2019) weist in ihrer Arbeit auf Studien aus dem Jahr 2016 hin, welche zu ergründen versuchen, „[...] welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Werthaltungen im Rahmen staatlich geförderter (sexueller) Bildung vermittelt werden sollen“ (167). Da meine Arbeit nicht den Anspruch hat zu untersuchen, ob – wie durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) festgeschrieben – sexuelle und geschlechtliche Vielfalt unterrichtet werden soll, sondern vielmehr wie dies geschieht, nehmen Lehrmaterialien eine besondere Rolle ein.

Diese sind, wie Thuswald (2019) dies allgemeiner ausführt, aufgrund ihres staatlichen Zweckes, bedeutend in Hinblick auf darin enthaltene Werthaltungen, Ideologien, Vorstellungen und ähnliches. Lehrmaterialien und Inhalte des Schulunterrichtes sind ebenso nach Strobbe (2021) unter der (Re)Produktion von Wissen und Werten zu sehen (vgl., 27). Strobbe (2021) beschreibt, dass kollektives Wissen oder Alltagswissen jenes Wissen meint, welche Habitualisierungen von Typisierungen hervorruft (vgl., 27f). Gemeint ist damit die gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit in einer Gesellschaft und damit die Reproduktion von gesellschaftlichen Normen (vgl. ebd., 29). Die Schule kann als Ort für die Einweisung in solche Normen gesehen werden (vgl. ebd.). Die Lehrperson hat demnach die Verantwortung zur „[...] Vermittlung und Internalisierung der Werte einer Gesellschaft [...]“ (vgl. ebd., 31f). Strobbe (2021) identifiziert den Schulunterricht und den unreflektierten Umgang mit Sexualität sowie Geschlecht im Unterricht als „ein Nährboden für (Hetero-)Sexismus“ (vgl. ebd., 34).

Sowohl Strobbe (2021) als auch Thuswald (2019) stellen fest, dass Lehrmaterialien im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen stehen und damit als Teil in der (Re-) Produktion von Ideologien wirksam werden. Lehrmaterialien, welche durch Schulen oder andere öffentlich staatliche Träger zur Verfügung gestellt werden, sind unter anderen Rahmenbedingungen zu verstehen als jene Materialien, welche durch - zum Beispiel - queere Organisationen, privat Personen oder Vereine zur Verfügung gestellt werden. Diese operieren im schulischen Bereich

zwar auch unter institutionellen Rahmenbedingungen, sind aber anderen Auflagen und Auswahlkriterien unterlegen als Schulbücher und daher auch in meiner Schulbuchanalyse unterschiedlich zu verstehen. Lehrmaterialien wie Schulbüchern kommt für den institutionellen Unterricht eine große Bedeutung zu. Zecher (2021) stellt für die Analyse von Schulbüchern fest, dass die Rolle von Schulbüchern in der „[...] Funktion, für Lehrer*innen ein Hilfsmittel im alltäglichen Gebrauch zu sein“ liegt (vgl., 88).

„So liefert das Schulbuch etwa Inhalt zum Bearbeiten im Unterricht, die von staatlicher Seite durch Approbationsverfahren als das Basiswissen für alle Bürger*innen mit entsprechendem formalem Bildungsgrad fest[ge]legt wurden“ (Zecher 2021, 88).

Staatliche Forderungen wie jene des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik (2015) können also durch das Schulbuch und die Inhalte in diesem überprüfbar werden. Das Schulbuch spiegelt auch wider, was als „altergerecht“² verstanden werden soll und bildet für Lehrpersonen eine Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts (vgl. ebd.). Das Schulbuch als Lehrmaterial vereinigt demnach Wissensbestände, die politisch anerkannt sind, mit Lehrplanvorgaben, inhaltlichem Wissen, Methoden sowie einer Vorlage für die Unterrichtsplanung (vgl. ebd.).

3 Terminologie

Im Folgenden werde ich Termini ausführen, welche relevant für meine Forschungsarbeit sind. Einerseits geht es um den Begriff der Vielfalt, beziehungsweise speziell in meinem gewählten Forschungsfeld um die Differenzierung zwischen sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt. Weiters werde ich auch auf Termini im und für das Feld der Sexualpädagogik eingehen und hier ebenso eine Verortung der bildungswissenschaftlichen Teildisziplin vornehmen. Ich werde auch näher auf Differenzierungen im Feld der Sexualpädagogik eingehen und Abgrenzungen sowie unterschiedliche Verständnisse und Ansätze zu diesen Begriffen erläutern.

3.1 Sexuelle, geschlechtliche und amouröse/romantische Vielfalt

Sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt bildet den Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit. Ich habe mich für den Begriff der Vielfalt entschieden da dieser einerseits durch den Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) verwendet wird (vgl. BMBWF 2015) und andererseits, weil ich mich der terminologischen Ausarbeitung von Thuswald (2022) anschließe. Der Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) definiert Vielfalt nicht und lässt den Begriff in dessen

² Siehe dazu die Verwendung im Grundsatzerlass Kapitel 4.4.1 Grundsatzerlass Sexualpädagogik

Bedeutung unkontextualisiert. Thuswald (2022) hebt den Begriff der Vielfalt als ‚programmatisch‘ und ‚machtkritisch‘ hervor und bettet diesen in den Kontext von Freiheit ein (vgl., 68). Walgenbach (2017) nennt Vielfalt als direkte Übersetzung des angloamerikanischen Begriffs Diversity (vgl., 92). Der Begriff Diversity steht zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und wird von Walgenbach im Bereich der pädagogischen Konzepte mit ‚kultureller Vielfalt‘ in Verbindung gebracht und kann als Anti-Diskriminierungsstrategie verstanden werden (vgl. ebd.).

„Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Resource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen“ (Walgenbach 2017, 92).

Walgenbach führt für den Begriff Diversity zwei Dimensionen an: die empirisch-analytische Dimension, welche unterschiedliche Identitäten anerkennt und feststellt die normativ-präskriptive Dimension, welche eine wertschätzende Haltung miteinbezieht (vgl. 2017, 93). Da dem Begriff Diversity Vielfältigkeit zugrunde liegt, der Begriff der Vielfalt jedoch auf die wirtschaftliche Konnotation³ verzichten kann, erscheint mir die Verwendung von Vielfalt als Begriff im bildungswissenschaftlichen Kontext durchaus sinnvoller.

Geschlecht und sexuelle Orientierung sind Konstruktionen, die miteinander verflochten sind, aber nicht identisch (vgl., Bereswill & Ehlert 2017, 500f). Wie Bereswill und Ehlert ebenso darstellen, hängt die binäre Teilung der Geschlechterverhältnisse eng mit heterosexuellen Vorstellungen zusammen (vgl. ebd., 502).

„An dieser Stelle greifen Sexualität und Geschlecht strukturell ineinander, indem institutionalisierte Geschlechterarrangements mit ebenfalls institutionalisierten Sexualitätsnormen verknüpft und wechselseitig abgesichert werden“ (Bereswill & Ehlert 2017, 502)

Bereswill und Ehlert (2017) beschreiben Geschlecht und Sexualität als Identitätsprozess, welcher als lebenslanger „Verarbeitungsprozess“ gedeutet wird und zu keinem der Norm angepassten Endergebnisse führen muss (vgl., 504). Die Unterscheidung von Geschlecht, Sexualität und in diesem Zusammenhang auch Romantik, knüpft an Judith Butler und die Unterscheidung von

³ Siehe dazu Walgenbach (2017) Kapitel „4.1.2 Diversity Management zwischen Antidiskriminierung und Profitsteigerung“ ab Seite 98.

„gender“, „sex“ und „desire“ an (vgl. Stobbe 2021, 24). Ausgehend von Analysen und Konzepten der Gender- und Queerstudies, entwickeln sich unterschiedliche Differenzierungen von Identitäten, welche mit Diskriminierung behaftet sind. Wobei sich die Unterscheidung nach Butler, welche von Stobbe ausgeführt wird, vorwiegend auf Geschlecht bezieht, aber auch durch Butler im Zusammenhang mit Sexualität steht (vgl. ebd., 24f). Stobbe (2021) arbeitet diese Unterscheidung heraus und beginnt dazu bei der Differenzierung zwischen „sex“ und „gender“ (vgl., 22). Geschlecht wird in ein soziales (gender) und biologisches (sex) Geschlecht unterschieden.

„Originally intended to dispute the biology-is-destiny formulation, the distinction between sex and gender serves the argument that whatever biological intractability sex appears to have, gender is culturally constructed: hence gender is neither the causal result of sex nor seemingly fixed as sex” (Butler 2002, 9f).

Diese Unterscheidung bricht Judith Butler (2002) in ihrem sehr bekannten Werk „Gender Trouble“ auf und legt die individuelle Verhandelbarkeit dieser Kategorien dar. Wie Stobbe (2021) beschreibt, stellt Butler (2002) die Unterscheidung in „[...] Geschlechtsidentität (gender). Das Körpergeschlecht (sex) und das sexuelle Begehren (desire) [...]“ dar (Stobbe 2021, 25). Butler geht davon aus, dass gerade durch die „Abweichungen“ von den binären dichotomen Geschlechtern klar wird, dass es kein „natürliches“ Geschlecht gibt (vgl. ebd.). Das binäre Geschlechtssystem basiert auf der Vorstellung, dass sex, gender widerspiegelt und umgekehrt (vgl. Butler 2002, 10). Schlussfolgernder stellt Butler fest, dass sex, genauso wie gender, konstruiert ist (vgl. ebd., 10f). Aus der Feststellung, dass gerade die „Abweichung“ von Geschlechternormen diese Konstruktion aufzeigt, beschreibt Butler was als „‘Inteliligible‘ gender“ zu verstehen ist (vgl. ebd., 23).

„ ‘Intelligible‘ genders are those which in some sense institute and maintain relations of coherence and continuity among sex, gender, sexual practice, and desire. In other words, the spectres of discontinuity and incoherence, themselves thinkable only in relation to existing norms of continuity and coherence, are constantly prohibited and produced by the very laws that seek to establish causal or expressive lines of connection among biological sex, culturally constituted gender, and the ‘expression’ or ‘effect’ of both in the manifestation of sexual desire through sexual practice.” (Butler 2022, 23).

Trotz der Unterscheidung wirken all diese Konzepte zusammen darin, die Konstruktion von Geschlecht durch Wiederholung zu reproduzieren. Wie Butler (2002) auch beschreibt, entsteht Identität aus dieser Beziehung zwischen „[...] sex, gender, sexual practice, and desire [...]“ (24). So stellt Butler dar, dass sex und gender zueinander in einem spiegelnden Verhältnis stehen. Auch desire reflektiert und stellt gender dar sowie umgekehrt (vgl. ebd., 30). Das bedeutet, dass desire immer im Kontext von gender steht. Daraus entwickelt Butler das Konzept der „compulsary and naturalized heterosexuality“, welches Geschlecht im binären Verhältnis reguliert und herstellt (vgl. ebd.). Weiteres führt Butler (2002) anhand der Feststellungen von Foucault aus, dass sex durch die Konstruktion von Sexualität entsteht (vgl. ebd., 31). Sexualität entsteht aus „sexual experiences“, welche wiederum in Zusammenhang mit dem körperlichen sex stehen (vgl. ebd.). Wie Butler feststellt, wird gender nicht nur durch bestimmte Regeln hergestellt, sondern auch durch die Produktion von Sexualität (vgl. ebd., 37).

Gender steht nach Butler (2002) immer im Kontext politischer und kultureller Einflussnahmen und muss individuell verhandelbar sein (vgl., 6). Butler beschreibt die Kategorie gender wie folgt:

„Gender is the repeated stylization of the body, a set repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of natural sort of being.“ (Butler 2002, 43f).

Wie Strobbe (2021) zusammenfasst, basieren Geschlechtertrennung auf der Ausgrenzung und Pathologisierung „abweichender“ Geschlechtsidentität (vgl., 26). Diskriminierung entsteht aus einer Hierarchisierung der Zuteilung gesellschaftlicher Vorstellungen zu Geschlecht (vgl. Strobbe 2021, 25f). Die Produktion von Geschlecht steht immer in Zusammenhang mit Sexualität und der Produktion einer heterosexuellen Norm und das heterosexuelle Begehren (vgl. ebd., 26f). Dieses Verständnis von Geschlecht, Sexualität und Begehren liegt meiner Arbeit zugrunde. Die Begrifflichkeiten unterscheiden sich dabei marginal in Bezug auf Begehren/Romantik, da es im Kontext meiner Arbeit um sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt geht. Der Zwang zu heterosexuellem Begehren kann aber als Grundlage der Diskriminierung romantischer Vielfalt festgelegt werden.

Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) spricht nur von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Romantische Vielfalt wird nicht explizit erwähnt, durchaus aber Beziehungen als Thema - wobei hier nicht klar definiert ist, ob eine Vielfalt von Beziehungsformen mitgemeint ist.

Weiteres differenziert Debus (2021b) im Bereich der diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik in sexuelle, geschlechtliche und amouröse Vielfalt (vgl., 203). Im Spannungsfeld der diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik geht es um eine Sexualpädagogik, die an Vielfalt orientiert ist (vgl. ebd., 204). Da durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) keine genaue Definition von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gegeben ist, orientiere ich mich für meine Forschung an den Begrifflichkeiten, die auch Debus für die diskriminierungsreflektierte und damit vielfaltsorientierte Sexualpädagogik verwendet. Sexuelle Vielfalt meint demnach alle „[...] einvernehmlich zu verwirklichende Begehren und Sexpraktiken [...]“ (2021b, 206). Durch diese Begriffsdefinition wird Sexualität über ein heteronormatives Verständnis hinausgehend gefasst und kann auch als ein Begriff, der im stetigen Wandel steht, verstanden werden. Debus greift mit dem Verständnis von sexueller Vielfalt weiter und inkludiert ebenso schamfreies Sprechen und einen reflektierten Umgang mit sexuellen Geschlechterrollen (vgl. Debus 2021b, 206). Der Begriff umfasst somit mehr als nur unterschiedliche sexuelle Orientierungen, sondern auch die Reflexion heteronormativer Praktiken.

Die Differenzierung zwischen sexueller und romantischer Vielfalt, baut auf dem Verständnis der möglichen Unterscheidung durch asexuelle Aktivist*innen, eines sexuellen und romantischen Begehrens auf (vgl. ebd., 217). Im Gegensatz zu meiner Arbeit differenziert Debus (2021b) nicht in sexuelle und romantische Vielfalt, sondern in sexuelle und amouröse Vielfalt (vgl., 219). Auch wenn diese Differenzierung im wissenschaftlichen Kontext sinnvoll erscheint - da amouröse Vielfalt als Teil der sexuellen Vielfalt verstanden wird - habe ich mich im Rahmen meiner Forschung für die Unterscheidung zwischen sexueller und romantischer Vielfalt entschieden. Hauptgrund hierfür ist die leichtere Zugänglichkeit des Begriffs der romantischen Vielfalt, welche die Interviewführung erleichtert. Da schon durch die ersten Interviews sowie die erste Sichtung der Materialien klar wurde, dass amouröse Vielfalt - im Sinne verschiedener Beziehungsformen, die über ein klassisches Monogamieverständnis hinausgehen – im schulischen Kontext nicht oder nur selten auffindbar sind, habe ich mich auch weiterhin für die Differenzierung der romantischen Vielfalt entschieden. Dennoch werde ich dies in meinen Analysen genauer behandeln.

Geschlechtliche Vielfalt beinhaltet nach Debus (2021b) drei Ebenen, die miteinander in Verbindung stehen: Vielfalt von Körpern, Vielfalt von Identitäten und Vielfalt von Ausdrucksweisen (vgl., 208). Dabei sind nicht nur Körper, Identitäten und Ausdrucksweisen vielfältig, sondern auch die Kombination dieser (vgl. ebd.). Unter Vielfalt von Körpern fasst Debus (2021b)

sogenannte biologische Merkmale, die medizinisch instrumentalisiert sind, um eine Einteilung in weiblich, männlich und inter* vorzunehmen (vgl., 209). Unter den Begriff der geschlechtlichen Vielfalt fällt nicht nur die Biologisierung von Geschlecht, sondern auch die gewaltvolle Pathologisierung von Abweichungen des hierarchisierten binären Verständnisses von Geschlecht (vgl. ebd.). Geschlechtsidentität bildet jene Ebene der geschlechtlichen Vielfalt, unter welcher das eigene Geschlecht verstanden oder als welche Identität das eigene Geschlecht gefasst wird (vgl. ebd., 210). Vielfalt in Ausdruck und Verhalten beschreibt den Geschlechtsausdruck, der nach außen getragen wird (vgl. ebd., 211). Darunter sind Geschlechtsausdruck in Bewegung, Gestaltung, Aktivitäten, aber auch in Sexualität, Erotik und Intimität gemeint (vgl. ebd.). Wie Debus (2021b) ausführt ist ein wichtiger Punkt der geschlechtlichen Vielfalt, dass nicht von einem auf das andere geschlossen werden kann – diese sich damit also nicht in gewissen Formen bedingen (vgl. ebd.). Geschlechtliche Vielfalt im Rahmen dieser Arbeit bedeutet keine ausschließliche Betrachtung von Geschlechterverhältnissen zwischen den binären Geschlechtskategorien männlich und weiblich, sondern vielmehr die Diskriminierung von Geschlechtsidentitäten und Geschlechtsausdrücken außerhalb des binär-heteronormativen.

In meiner Arbeit werde ich mich mit Vermittlung, Verständnis und Vorkommen von sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt beschäftigen, ausgehend vom Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015). Auch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beziehungsformen und Sexualpraktiken wird Teil dieser Arbeit sein, da diese Verhältnisse nicht voneinander unabhängig analysierbar sind.

3.2 Aufklärungsunterricht, Sexualerziehung und Sexualpädagogik?

Für sexualpädagogische Inhalte in institutionellen Rahmen des Schulunterrichts lassen sich viele Begriffe finden:

„Geschlechtserziehung, sexuelle Aufklärung, Sexualkunde, Sexualerziehung, Sexualpädagogik, sexuelle Bildung – die Bezeichnung für die pädagogische Thematisierung sexueller Fragen hat sich in Deutschland und Österreich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso verändert wie die Zielsetzungen, Inhalte und methodischen Herangehensweisen“ (Thuswald 2019, 167).

Der Begriff Aufklärungsunterricht, welchen ich zum Teil im empirischen Teil dieser Arbeit verwende, bezeichnet die institutionelle punktuelle Sexualpädagogik an Schulen. Der Begriff

des Aufklärungsunterrichts bezieht sich speziell auf das österreichische Schulsystem und bezeichnet jene Einheiten, die spezifisch der sexuellen Aufklärung gewidmet werden. Andere Begriffe für eine punktuelle Aufklärung sind, im Vergleich dazu, Sexualkunde oder auch Sexualerziehung. Thuswald (2022) beschreibt den Begriff der Sexualkunde als jene Perspektive, in welcher „[...] eine wissensorientierte und wertkonservative Behandlung des Themas im Unterricht [...]“ stattfindet (vgl., 48). Sexualerziehung versteht Thuswald (2022) unter dem Aspekt der Einflussnahme auf die sexuelle Entwicklung und den sexuellen Sozialisationsprozess „Sexualisation“ (vgl., 62). Da sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht Teil konservativer und wissensorientierter Praxen sind und eine Offenheit voraussetzen, sind diese Begriffe für meine Arbeit unpassend.

Thuswald (2022) spricht in der Begriffsdifferenzierung von einer Entwicklung in der Disziplin weg von Geschlecht (z.B. Geschlechtererziehung) hin zu Begriffen der Sexualität (vgl., 61). Auch wird eine Entwicklung weg von Aufklärung und Erziehung hin zu Pädagogik und Bildung beschrieben, wofür diese Entwicklung spricht, wurde nach Thuswald (2022) noch nicht zur Gänze untersucht (vgl., ebd.). Anschließend an die Auseinandersetzung von Thuswald habe ich mich für die Verwendung des Begriffs Sexualpädagogik entschieden sowie sexualpädagogischer Inhalte. Den Begriff des Aufklärungsunterrichts verwende ich dezidiert, um mich auf die, der Aufklärung gewidmeten, Unterrichtseinheiten im Lehrplan sowie im Schulunterricht zu beziehen. Wie Thuswald (2022) auch feststellt, beziehen sich Begriffe wie Aufklärungsunterricht oder Sexualaufklärung zumeist auf eine „punktuelle Wissensvermittlung“ (vgl., 61). Nach Thuswald stehen dabei reproduktive Aspekte von Sexualität im Vordergrund (vgl. ebd.).

3.2.1 Sexualpädagogik als Forschungsgegenstand

Durch diese Begriffswahl ordnet sich meine Arbeit in das Diskursfeld der Sexualpädagogik ein. Thuswald (2019) führt drei unterschiedliche sexualpädagogische Ansätze an, welche sie in ihrer Arbeit aufgrund deren Sexualitäts-Verständnis unterscheidet. Diese Ansätze beziehen sich auf Differenzierungen nach Schmidt & Sielert (2012) in „Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern“.

- „*skeptisch-gefahrenorientierte Sexualpädagogik*“: „Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen, die beherrscht werden müssen“ (Schmidt & Sielert 2012, 25 zitiert nach Thuswald 2019, 170)
- „*pragmatisch-auflärende Sexualpädagogik*“: „Betonung der ‚Natürlichkeit von Sexualität‘ und eines kognitiven pädagogischen Zugangs“ (ebd.)

- „emanzipatorische Sexualpädagogik“: „Sexualität als ‚Lebensenergie [...], deren Entwicklung positiv begleitet werden muss“ (ebd.)

Thuswald (2019) selbst unterscheidet drei Verständnisse von Sexualität.

- Sexualität und Geschlechtlichkeit: Sexualität hängt mit der Geschlechtsidentität zusammen und wird über diese definiert und hängt damit auch mit der Thematik der Sexualität als Prozess der Fortpflanzung zusammen (Thuswald 2019, 171). Weiters steht dieses Verständnis in einem Spektrum in einem binär heteronormativerem Verständnis von Geschlecht und einer Natürlichkeit dieser Verhältnisse (ebd.).
- Sexualität und Liebe: Dieses Verständnis von Sexualität steht in Zusammenhang von Gefühlen und Familie –Sexualität wird als Ausdruck von Liebe verstanden (Thuswald 2019, 171). Auch hier findet sich in der Definition der Sexualität eine Vorstellung des Zusammenhangs mit Liebe und Fortpflanzung (ebd.).
- Sexualität als Praxis: Dieses Verständnis ist laut Thuswald von Geschlechtervorstellungen und Fortpflanzung losgekoppelt und basiert auf einem Verständnis von Sexualität als Praxis „die durch die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung geprägt ist“ (Thuswald 2019, 172).

Kurz zusammengefasst:

„Wird im ersten Verständnis Sexualität mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt, baut das zweite Verständnis auf der Vorstellung von Sex als heterosexuellem Liebes- und Zeugungsakt auf. Das dritte Verständnis konzipiert Sexualität, ohne sie an Geschlechtlichkeit zu koppeln“ (Thuswald 2019, 173).

Thuswald (2022) definiert Sexualpädagogik „[...] als Disziplin wie auch Sexualpädagogik als Profession“ (vgl., 59). Sexualpädagogik wird als Teil der Bildungswissenschaft gefasst (vgl. ebd.). Wie Thuswald (2022) auch hervorhebt, ist diese Verwendung auch gegenwärtig üblich in diesem Feld (vgl., 61). Im Gegensatz dazu definiert Debus (2021a) Sexualpädagogik als „[...] jegliche Form der pädagogischen Auseinandersetzung mit diesen Themen [„Körper, Sexualität, Intimität, Partnerschaft, Familie und Fortpflanzung“], insbesondere mit dem Thema Sexualität [...]“ (vgl. 69). Als Aufgabe der Sexualpädagogik sieht Debus entweder die Reproduktion von Normvorstellungen oder aber die Arbeit gegen Diskriminierung (vgl. ebd.).

Thuswald bezieht sich auf Debus aus dem „Handbuch Diskriminierung“ und auf einen Einfluss der unterschiedlichen Verständnisse von Sexualität als Einfluss auf den Umgang mit Vielfalt und als Platz dieser in der Sexualpädagogik.

„Wenn Sexualität als binär verfasste Geschlechtlichkeit im biologischen Sinne verstanden wird, bietet dies wenig Anknüpfungspunkte über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt zu sprechen. Als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform wird in diesen Veranstaltungen Homosexualität angesprochen, wobei vor allem betont wird, dass lesbische Frauen und schwule Männer auch ‚richtige Frauen‘ und ‚richtige Männer‘ wären. Die Anerkennung von Homosexualität wird über die Anerkennung der ‚richtigen‘ Geschlechtlichkeit homosexueller Menschen formuliert“ (Thuswald 2019, 174).

„Ein Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung ermöglicht es, im Sprechen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt selbstverständlich werden zu lassen“ (Thuswald 2019, 174).

Thuswald beschreibt, wie eng Verhältnisse sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt sind. Je mehr diese aneinander geknüpft bleiben, desto weniger erscheinen diese als individuell und veränderbar. Aus diesem Grund wird sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt getrennt voneinander betrachtet, um auf unterschiedliche Ebenen hinzuweisen, aber auch die diskriminierende Wirkung einer naturalisierenden Verbindung dieser aufzuzeigen.

4 Institutionelle, politische und curriculare Rahmenbedingungen

In diesem Teil der Arbeit möchte ich den derzeitigen Stand des Aufklärungsunterrichts sowie die Implementierung sexualpädagogischer Inhalte im Schulunterricht in Österreich erarbeiten. Die Analyse meiner Forschung kann nur umfassend Problemlagen aufzeigen, wenn meine Forschungsarbeit in dem entsprechenden institutionellen, politischen und curricularen Kontext eingebettet ist und aus diesem verstanden werden kann. Für eine umfassende Kontextualisierung werde ich politische und curriculare Regelungen bearbeiten und diese unabhängig von der praktischen Umsetzung darstellen. Zu Beginn stelle ich aus den Lehrplänen der Grundschule sowie Unterstufe die Implementierung sexualpädagogischer Inhalte dar, auf welchen auch die Eingrenzung meiner Forschung auf Mittelschule und allgemeine höhere Schule basiert. Schon an dieser Stelle findet eine Eingrenzung meines Forschungsfeldes auf die Rahmung der Pflichtschulzeit statt. Die Pflichtschulzeit hat, wie ich später ausführen werde, eine besondere Bedeu-

tung für den Grundsaterlass. Danach werde ich allgemeine Prinzipien des Aufklärungsunterrichts in Österreich erläutern, bevor ich den Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) behandle, um einen Kontext für meine Forschung herzustellen.

4.1 Lehrplan Grundschule

Der Aufklärungsunterricht an sich, also dezidierte Einheiten, die der sexuellen Aufklärung gewidmet sind, finden sich in mehreren Schulstufen und Lehrplänen und werden auch durch diese festgeschrieben. Durch den Lehrplan der Grundschule im Bereich „Sachunterricht“ wird dieser dem Bereich „Der Mensch: Körper und Gesundheit“ (Lehrplan Volksschule 2010, 5) zugeteilt. In der ersten Grundstufe ist der Aufklärungsunterricht im „Erfahrungs- und Lernbereich Natur“ untergebracht. Bezeichnet wird dieser Punkt im Lehrplan „Elementares Wissen und eine positive Einstellung zur menschlichen Sexualität anbahnen“ (ebd., 6), was durch die Formulierung ebenso als Lernziel verstanden werden kann. Die Ziele, welche weiteres angeführt werden, umfassen Geschlechterunterschiede, Partnerschaft und Elternschaft in einer streng binär heteronormativen Geschlechterunterscheidung (ebd.). In der Grundstufe zwei wird die Thematik der Sexualität einerseits im Kontext von sexualisierter Gewalt (ebd. 9-10) festgelegt. Andererseits ebenso erneut im „Erfahrungs- und Lernbereich Natur“ (ebd. 13). Im Unterschied zur Grundstufe eins soll sich die zweite Grundstufe mit Fortpflanzung, Sexualität und der „geschlechtsspezifischen Entwicklung“ auseinandersetzen (ebd.). Weitere Ausführungen zu den Inhalten des Aufklärungsunterrichts bzw. der Sexualerziehungen finden sich durch den Lehrplan nicht. In Bezug auf den Umgang der Lehrpersonen im Bereich der Sexualpädagogik findet sich in den „Didaktischen Grundsätzen“ des Lehrplans der Volksschule folgende Anforderung:

„Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte den Kindern Vorbild in demokratischer Haltung und wertschätzendem Umgang sein. Diskretion, Taktgefühl und Behutsamkeit sind vor allem im Bereich der Sexualerziehung angebracht“ (Lehrplan der Volksschule 2010, 20).

Der Umgang mit sexualpädagogischen Themen wird daher durch den Lehrplan als heikel hervorgehoben. In anderen Lehrplänen der Grundschule wie z.B. bildnerische Erziehung, Deutsch, Mathematik usw. ist die Verankerung sexualpädagogischer Thematiken nicht durch den Lehrplan festgehalten.

4.2 Lehrplan der Mittelschule

Sexualpädagogische Inhalte als Teil des Lehrplans der Mittelschule finden sich unter dem Bildungsbereich „Sexualerziehung“ (RIS 1 2023a, 6). Laut Aufschlüsselung der Themen in den

Bildungsbereichen findet die Thematisierung von sexualpädagogischen Inhalten in mehreren Bildungsbereichen statt. Durch den „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ sollen „Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft“ thematisiert werden (ebd.).

„Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.

Die Verflochtenheit des Einzelnen in vielfältige Formen von Gemeinschaft ist bewusst zu machen; Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber sowie Achtung vor den unterschiedlichen menschlichen Wegen der Sinnfindung sind zu fördern“ (RIS 2023a, 6).

Die hier angeführte Erläuterung der Thematisierung von Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft ist abstrakt dargestellt und lässt Raum für individuelle Interpretation. Sexualität findet sich auch als Teil des Bildungsbereiches „Gesundheit und Bewegung“ im Kontext der Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie im Kontext von Gesundheit und des Wohlbefindens (RIS 2023a, 7).

Die Verankerung sexualpädagogischer Themen speziell im Fach „Biologie und Umweltkunde“ ist ebenso durch den Lehrplan festgeschrieben als eines der Ziele:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen Verständnis für den eigenen Körper erwerben, das sie zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst befähigt (Akzeptanz des eigenen Körpers, der eigenen Sexualität; Gesundheitsförderung)“ (RIS 2023a, 80).

Mit diesem Ziel soll der Unterricht in „Biologie und Umweltkunde“ dem Bildungsziel „Mensch und Gesellschaft“ betragen (ebd.).

„‘Mensch und Gesundheit‘ wird in jeder Schulstufe anhand ausgewählter Themenstellungen bearbeitet, die Fragen zu Gesundheit und Lebensstil sowie soziale und ethische Aspekte beinhalten. Am Ende der 4. Klasse sollen die Schülerinnen und Schüler einen altersgemäßen Überblick über Bau und Funktionen des menschlichen Körpers besitzen. Neben der Förderung des

Verständnisses für den eigenen Körper sowie eines umfassenden Gesundheitsbewusstseins soll eine an den Schülerinnen und Schülern orientierte Sexualerziehung zum Tragen kommen“ (RIS 2023a, 81).

Für die erste Klasse werden im Bereich „Sexualität“ als Teil des Unterrichtsgegenstandes „Biologie und Umweltkunde“ folgende Inhalte aufgelistet:

„Sexualität: Unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler sind folgende Themen zu behandeln: Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Menstruation, Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt, körperliche, psychische Entwicklung und Befindlichkeit in der Pubertät, Aufklärung über sexuellen Missbrauch/Prophylaxe“ (RIS 2023a, 82).

Für die vierte Klasse finden sich folgende Lehrziele:

„Sexualität: Unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler sind folgende Themen zu behandeln: Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen, Empfängnisregelung, Schwangerschaft, Geburt; AIDS-Prophylaxe“ (RIS 2023a, 83).

Ebenso lässt sich Vielfalt im Lehrplan der Mittelschule wiederfinden. Diese ist Teil der Leitvorstellungen im Bildungs- und Erziehungsprozess (RIS 2023a, 4). Im Kontext „rascher gesellschaftlicher Veränderungen“ wird Vielfalt wie folgt erwähnt:

„Gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität. In Klassengemeinschaften von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache dem respektvollen Umgang mit Sprachenvielfalt und der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen“ (RIS 2023a, 4).

Vielfalt im Lehrplan findet sich wiederkehrend im Kontext der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (z.B. RIS 2023a, 10). Zu Vielfalt im Kontext geschlechtlicher, sexueller oder romantischer Vielfalt direkt war es mir nicht möglich etwas zu finden, was diese explizit im Schulunterricht verankert.

4.3 Lehrplan AHS

Auch durch den Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen werden „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern/Gender Kompetenzen“ sowie „Sexualerziehung“ als Zielsetzung in den Bildungsbereichen vorgeschrieben (RIS 2023b, 11). Im Gegensatz zu den Lehrplanvorschriften der Mittelschule findet sich das Thema Sexualität sowie „Sexismus und Gendernormen (zB Schönheitsideale)“ im Bildungsbereich „Gesundheit und Bewegung“ (ebd., 12). Während Sexualität im Lehrplan der Mittelschule direkt im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ verankert ist (siehe dazu RIS 2023a, 6) wird die Thematisierung von Sexualität und Partnerschaft in dem Lehrplan der AHS nicht direkt erwähnt. Die Erläuterungen zu Ungleichheit sowie Geschlechterstereotypen sind durch den Lehrplan der AHS ebenso abstrakt gehalten (RIS 2023b, 11).

Wie auch im Lehrplan der Mittelschule wird Sexualität als Teil des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichtsfaches festgeschrieben (RIS 2023b, 101).

„Mensch als biologisches und soziales Wesen, Sexualität/Partnerschaft/Familie, Gesundheit/Krankheit als biologisches und soziales Phänomen; Arbeitswelt, Friedenserziehung; Verhältnis Mensch – Natur, Ökologie – Ökonomie, Energie, Nachhaltigkeit; Anwendung biologischer Erkenntnisse“ (RIS 2023b, 11).

Im Bildungsbereich „Mensch und Gesundheit“, in welchem Sexualerziehung verankert ist, wird als Ziel dieser ausgeführt, dass: „Neben der Förderung des Verständnisses für den eigenen Körper sowie eines umfassenden Gesundheitsbewusstseins soll eine an den Schülerinnen und Schülern orientierte Sexualerziehung zum Tragen kommen.“ (RIS 2023b, 102) Sexualpädagogische Inhalte werden hier im Kontext von Gesundheit und Wohlbefinden zugeordnet. Durch diese Zuordnung ergibt sich folgender Aufgabenbereich:

„Durch die Auseinandersetzung mit Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Suchtprävention, Stress, Gewalterfahrungen, Sexismus und Gendernormen (zB Schönheitsideale) ist sowohl das körperliche als auch das psychosoziale Wohlbefinden zu fördern“ (RIS 2023b, 517).

Sexualität wird durch diese Zuordnung in direkten Zusammenhang zu körperlicher wie auch psychosozialem Wohlbefinden und Gesundheit gesetzt. Ebenso wie im Lehrplan der Mittelschule finden sich sexualpädagogische Inhalte im Unterricht in der ersten sowie vierten Klasse Unterstufe. Die genaueren Ausführungen der sexualpädagogischen Ziele und Themen in der

ersten sowie vierten Klasse unterscheiden sich nicht von jenen der Mittelschule und sind ebenso „Unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler [...]“ (RIS 2023b, 102 & 104) vermerkt. Gesellschaftliche Dimensionen von Sex und Gender finden sich laut Lehrplan vermehrt erst in der Oberstufe der AHS (siehe z.B. RIS 2023b, 137). Spannend in dieser Hinsicht ist der Beitrag zu den Bildungsbereichen ab der fünften Klasse:

„Zusammenhang zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit; biologische Voraussetzungen für Bewegung; Gesundheit und Krankheit als biologisches und soziales Phänomen; Sexualpädagogik; Gesundheitserziehung“ (RIS 2023b, 197).

Durch den Lehrplan der AHS wird Sexualität auch dem Unterrichtsfach Ethik zugeordnet. Diese soll im Kontext von „Liebe“ sowie dem „Beginn des Lebens“ im vierten Semester thematisiert werden (RIS 2023b, 532). Folgende Ausführung lässt sich dazu finden: „Sex und Gender; moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität; Reproduktion“ (ebd.). Auch diese Verankerung bleibt eher abstrakt und fraglich, ob Vielfalt von Sexualität, Geschlecht und Romantik sich hier einfinden kann/soll. Jedenfalls ist „Sexualität als biologischen, soziales und ethisches Phänomen“ als Lehraufgabe des dritten Semesters festgeschrieben (RIS 2023, 587).

4.4 Allgemeine Prinzipien des Aufklärungsunterrichts

Sexualpädagogik im österreichischen Schulunterricht ist ein Unterrichtsprinzip der Schule und funktioniert mit dieser Positionierung als Gegenstand, der in jeder Schulart sowie in jedem Gegenstand zu berücksichtigen ist (vgl. BMBWFa). Allgemeine Grundsätze der Sexualpädagogik in der schulischen Bildung werden auch durch Thuswald (2022) formuliert. Einerseits ist es die Aufgabe von Schule, medial angeeignetes Wissen reflektierbar und besprechbar umzusetzen und damit auch die Überforderung der Eltern aufzufangen (vgl., 35). Andererseits ist ebenso eine wichtige Aufgabe der Sexualpädagogik, Grenzüberschreitungen und Gewalt vorzubeugen (vgl. ebd.). Folgende Gründe fasst Thuswald (2022) als die Bedeutung der Sexualpädagogik in der schulischen Bildung zusammen:

1. „Kinder und Jugendliche brauchen Begleitung in ihrer psychosexuellen Entwicklung und ihren Erfahrungen mit Anziehung, Lust, Verlieben, Erregung, Phantasien usw.“ (35)
2. „Sexualpädagogik kann Heranwachsende eine Sprache anbieten, um ihren Körper sowie sexuelle Handlungen angemessen zu benennen und somit über >beschwiegene< Themen sprechen zu können.“ (ebd.)

3. „Angesichts der medialen Präsenz von Sexuellem kann sie Orientierung und Einordnungswissen anbieten.“ (ebd.)
4. Sexualpädagogik kann Kinder und Jugendliche in ihrer Wahrnehmung und ihren Empfindungen stärken [sic!], um so Grenzverletzungen vorzubeugen.“ (ebd.)
5. Sexualpädagogik bzw. sexuelle Bildung können als soziale und politische Bildung zur Vermittlung eines demokratischen Grundverständnisses beitragen.“ (ebd.)

Thuswald (2022) beschreibt die Wandlung der Sexualpädagogik im Sinne der „Health Education“ hin zu einer Sexualpädagogik mit positivem Zugang zu Sexualität, in welcher auch der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) gefasst werden kann (vgl., 59). Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) stellt den „[...] staatlichen Auftrag zur Sexualerziehung [...]“ für die Schule in Österreich dar (vgl. Thuswald 2022, 69).

„Grundlage für die schulische Sexualpädagogik ist, wie bereits festgehalten, das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung, das 1970 in Österreich eingeführt wurde. Unterrichtsprinzipien werden in Österreich in Form von Grundsatzterlässen als Programmatiken veröffentlicht und gelten für alle Schultypen fächerübergreifend als zu berücksichtigende Querschnittsthematik“ (Thuswald 2022, 75).

Durch diese besondere Stellung ergibt sich die Bedeutung des Grundsatzterlasses Sexualpädagogik (2015) für meine Forschung.

4.4.1 Grundsatzterlass Sexualpädagogik

Im folgende werde ich jene Festschreibungen des Grundsatzterlasses zusammenfassen, welche für meine Forschung von Bedeutung sind⁴. Dazu gehören einerseits Rahmenbedingungen, welche durch den Grundsatzterlass beschrieben werden, aber auch Forderungen, die für die Grundannahmen, auf welchen meine Arbeit aufbaut, von Bedeutung sind.

Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) ersetzt das Rundschreiben 36 aus dem Jahr 1994 (vgl., 1). Dem Erlass liegen die Forderung und Implementierung der Persönlichkeitsentwicklung als Teil der schulischen Bildung zugrunde:

⁴ Für eine umfassende Zusammenfassung des Grundsatzterlasses siehe Zechner (2021).

„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“ (BMBWF 11/2015, 1).

Das Fehlen geschlechtlicher Vielfalt der Schüler*innen schon durch den ersten Satz des Erlasses kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher analysiert werden – dennoch soll schon an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden. Als nähere Zielgruppe werden durch den Erlass „[...] alle Menschen, unabhängig von möglichen körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen“ gefasst (vgl. ebd., 3). Der Grundsaterlass definiert die sexuelle Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen als Teil dieser Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., 1). Als Altersgruppe für Sexualpädagogik, im Rahmen der schulischen Bildung wird die Altersgruppe „frühe Kindheit“ bis „Erwachsenenalter“ genannt (vgl. ebd.). Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass schulische Bildung in Österreich nicht bis in das Erwachsenenalter⁵ verpflichtend ist. Eine nähere Definition findet sich unter den „Allgemeinen Grundsätzen zur Umsetzung der Sexualpädagogik“ in welchen der Beginn mit Schuleintritt und das Ende mit dem Schulaustritt definiert werden (vgl. ebd., 3).

Zielsetzung des Grundsaterlasses ist es einerseits Sexualität als etwas Positives und als ein Potenzial zu vermitteln und auch Informationen sowie Kompetenzen zu vermitteln „[...] um verantwortungsvoll mit sich und anderen umgehen zu können [...]“ (ebd., 1). Bildungsinstitutionen sind nicht die einzigen genannten Vermittlungsträger*innen – ebenso werden zum Beispiel auch Eltern und Erziehungsberechtigte genannt (vgl. ebd.), wobei hier die Vermittlung keiner staatlichen Kontrolle unterliegt, sondern im Privaten stattfindet.

Die Vorschriften durch den Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) bauen auf internationalen Standards auf, die wie folglich für diesen Erlass interpretiert und umgesetzt werden:

„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 kulturell relevanter Ansatz

⁵ An dieser Stelle sei auch anzumerken dass keine Definition von Erwachsenenalter vorgegeben wird. Meines Erachtens liegt der Interpretationsspielraum aber irgendwo zwischen 18 Jahren – also der Volljährigkeit – und 30 Jahren.

zur Vermittlung von Sexualität und Beziehungen definiert“ (BMBWF 2015, 1f).

Der Inhalt des sexualpädagogischen Unterrichts wird auf wissenschaftliche Informationen beschränkt – wobei hier ebenso keine Rahmenbedingungen gegeben sind und der Spielraum für Interpretation weiterhin relativ offenbleibt. Auch die Bedeutung von ‚altersgerecht‘ und ‚kulturell relevant‘ findet keine nähere Ergänzung.

„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“ (BMBWF 2015, 2).

Durch diese internationalen Standards steht Wohlbefinden sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Zentrum des Grundsatzerlasses. Auch die Berufung auf internationale Menschenrechte steht hier als Ausrichtungsgrundlage angeführt. Der Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) zitiert und richtet sich nach den „Standards zur Sexuaufklärung“ der WHO (vgl. ebd.).

Die WHO-Standards für Sexuaufklärung (2011) setzen an einem Bedarf an sexualpädagogischen Themen im Schulunterricht an, der auf unterschiedliche historische Entwicklungen zurückzuführen ist (vgl., 10). Die Richtlinien der WHO sollen als Orientierung für die Überarbeitung der Sexuaufklärung in europäischen Ländern dienen (wie dies auch mit dem Grundsatzerlass Sexualpädagogik für Österreich gemacht wurde) und „Darüber hinaus können europäische Standards sowohl für weiter als auch für weniger entwickelte Länder außerhalb Europas eine wertvolle Arbeitshilfe sein.“ (WHO 2011, 10). Dabei wird eine Position als Vorreiter*innen im Feld der institutionellen Sexualpädagogik suggeriert. Auch die Entwicklung der Sexuaufklärung in Westeuropa in Gegenüberstellung zu Mittel- und Osteuropa kann als Othering-Prozess interpretiert werden und würde eine weitere Auseinandersetzung mit diesen Standards benötigen (vgl. WHO 2011, 12).

Durch die Standards der WHO (2011) wird Vielfalt von Geschlecht nicht verortet – diese fassen in ihrer Definition Geschlecht im binären biologischen Verständnis:

„‘Geschlecht‘ bezeichnet die biologischen Merkmale, durch die Menschen generell in männlich und weiblich unterschieden werden.“ (WHO 2011, 18)

Dennoch werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt⁶ durch die Standards der WHO (2011) als Teil der Sexualität und der sexualpädagogischen Bildung hervorgehoben (vgl. ebd.). Durch die Standards zur Sexuaufklärung der WHO werden auch noch andere Inhalte und Zielsetzungen der Sexualpädagogik sichtbar, welche im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht genauer beleuchtet werden.⁷ Durch den Schwerpunkt der sexuellen, geschlechtlichen und romantischen Vielfalt werden in meiner Arbeit jene Aspekte, welche in diesem Bereich von Bedeutung sind, hervorgehoben.

Eine besondere Bedeutung für meine Arbeit kommt folgendem Grundsatz des Erlasses zugute:

„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“ (BMBWF 2015, 4).

Sexualpädagogik wird als Vermittlung von Wissen und Kompetenz definiert, die über biologische Wissensvermittlung hinaus geht. Auch Zecher (2021) stellt in der Arbeit mit dem Grundsatzterlass fest, dass sich das Verständnis zu „[...] Lebens. Und Liebesformen weg von der Dichotomie Hetero-/Homosexualität bewegt hat, hin zu einem offeneren Verständnis.“ (85). Wie schon zuvor ausgeführt ist das „Unterrichtsprinzip ‚Sexualpädagogik‘“ durch „Gesundheit und Bewegung“, sowie vorwiegend durch „Biologie und Umweltkunde“ im Lehrplan der Mittelschule sowie AHS verankert (vgl. ebd., 5f). Durch die rechtlichen Grundlagen tritt aber ebenso eine angestrebte fächerübergreifende Umsetzung sexualpädagogischer Grundsätze hervor (vgl. ebd.).

Auch unter den durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) angeführten Kompetenzen ist die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vertreten:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] sind in der Lage, sich mit anderen Haltungen respektvoll auseinander zusetzen und entwickeln eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Formen von Sexualität und Identitäten“ (BMBWF 2015, 6).

⁶ Die WHO differenziert hier zwischen „Geschlecht“ in Bezug auf biologische Merkmale und „sozialem Geschlecht (Gender)“ (2011, 18). Vermutlich basiert dieses Verständnis auf einer strengen Trennung zwischen den englischen Begriffen sex und gender.

⁷ Darunter zum Beispiel Aspekte der sexuellen Gesundheit oder des sexuellen Rechts.

Die zum Teil mit Interpretationsspielraum formulierten Kompetenzen zeigen ebenso sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt in mehreren Aspekten. Auch die Einladung und Auslagerung auf externe Organisationen und Vereine ist durch den Erlass vorgesehen (BMBWF 2015, 8). In Bezug auf die „[...] zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik“ wurde der Grundsaterlass 2019 um das Rundschreiben Nr. 5/2019 erweitert. Dieser besagt das außerschulische Personen und Organisationen in den Unterricht miteinbezogen werden dürfen „[...] sofern die Einbindung ausschließlich im Zusammenhang mit dem Erarbeiten und Festigen des Lehrstoffs erfolgt, den rechtlichen Grundlagen entspricht und in der notwendigen Qualität erfolgt“ (vgl. BMBWF 2019, 2). Kriterien dafür sind die Schulgeldfreiheit der Angebote, die Einhaltung der Regelungen zur Unterrichtsarbeit (also Anwesenheit in den Workshops sowie Vor- und Nachbereitung), die Erziehungsberechtigten sind miteinzubeziehen sowie eine „Strafregisterbescheinigung Kinder- und Jugendfürsorge“ muss vorliegen (vgl. ebd. 2f). Unter dem selbigen Punkt, die jener der „Strafregisterbescheinigung“ findet, sich ebenso der Anspruch, dass „die eingesetzten didaktischen Methoden und Inhalte altersgemäß sind sowie an die Lebenswelt der Kinder anknüpft (vgl. ebd., 3). In diesem Fall wird auf den Grundsaterlass Sexualpädagogik verwiesen, welcher dazu ebenso keine spezifischen Informationen vorlegt. Als Informationsstelle durch die Bildungsdirektionen werden dafür die „Clearingstelle im Bereich der Sexualpädagogik“ angeführt. Auch sonst sind Kriterien „[...] für die Feststellung der Eignung“ aufzufinden – welche sich ebenfalls auf den Grundsaterlass sowie allgemeine Unterrichtsgrundsätze beziehen und auch hier den Bezug zur Wissenschaft herstellen (vgl. ebd., 3f).

Der Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) und speziell die Verankerung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt steht auch unter Kritik. Thuswald (2022) fasst unterschiedliche Kritikpunkte zusammen, darunter Vorwürfe über Gender-Ideologien, Umerziehungen und der Verunsicherung natürlicher Geschlechtsidentitäten (vgl., 40)⁸. Thuswald merkt an, dass der Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) im Vergleich zu Erlässen in anderen Bereichen weit mehr mediale Aufmerksamkeit und mehr Auseinandersetzung gewidmet war und ist (vgl., 48). Auch wenn diese Debatte nicht in meiner Arbeit behandelt wird, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass durch solche Kritiken im gesellschaftlichen und politischen Diskursraum auch die Thematisierung in der institutionellen schulischen Bildung und die Tabuisierung solcher Themen betroffen ist (vgl. ebd., 41). Dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt durch den Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) festgeschrieben werden, kann in der praktischen Betrachtung

⁸ Diese Kritik betrifft die Broschüre „Ganz schön intim“ des Bundesministeriums, die Fachstelle „Selbstlaut“ sowie den Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) (vgl. Thuswald 2022, 40).

nicht außerhalb dieser Diskussion interpretiert werden. Diese politische und gesellschaftliche Kontextualisierung macht auch deutlich, warum es notwendig ist, die praktische Umsetzung des Grundsatzerlasses zu beforschen.

Am Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) lassen sich auch die „empirisch-schulorganisatorische Argumente“ wiederfinden. Besonders spannend in Bezug auf den Erlass ist das Argument des unsicheren curricularen Status, welches Müller beschreibt (vgl. 1992, 56f). Durch die Etablierung des Erlasses bleibt Sexualpädagogik weiterhin außerhalb der Verantwortung bestimmter Disziplinen. Biologisches Wissen wird durch das Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ abgedeckt, während Themen wie sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt - durch den Anspruch Teil des gesamten Unterrichts zu sein - Gefahr laufen, verloren zu gehen. Wie genau sich die Erklärungen nach Müller (1992) in der Umsetzung des Grundsatzerlasses wiederfinden, werde ich in meiner Analyse erneut thematisieren.

5 Methoden

Um meine Forschungsfrage beantworten beziehungsweise bearbeiten zu können, möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit mit Lehrmaterialien des Aufklärungsunterrichts an österreichischen Schulen beschäftigen. Lehrmaterialien als Untersuchungsgegenstand heranzuziehen, ergibt sich aus der Betrachtung dieser einerseits als Lernunterstützung für Schüler*innen, als Lehrunterstützung für Lehrer*innen sowie als Material der Vermittlung von Ideologien, Vorstellungen sowie lehrplanbestimmten Anforderungen und daher als Medium der Verbindung politischer Anforderungen mit der schulischen Praxis. Durch den Aufbau sowie das Forschungsinteresse meiner Arbeit wird diese zwei Ablaufstufen umfassen. Die Schulbuchanalyse wird durch die Ergebnisse der Expert*inneninterviews kontextualisiert und die erhobenen Materialien beider Ablaufstufen gemeinsam interpretiert und einander gegenübergestellt.

5.1 Expert*inneninterviews

Zu Beginn meiner Forschung habe ich anhand von Expert*inneninterviews festgestellt, welche Lehrmittel an unterschiedlichen Schulen für den Aufklärungsunterricht bzw. sexualpädagogische Themen verwendet werden. Durch die Expert*inneninterviews war mir ein Einblick in den Umgang mit dem Grundsatzerlass sowie eine Einschätzung über den Umgang mit den Lehrmaterialien möglich. Wie aus meinen Ausführungen zur curricularen Verankerung hervorgeht, war die Auswahl der Expert*innen auf die Schulform (AHS-Unterstufe oder Mittelschule) begrenzt sowie auf den Ort der Schule (österreichische Großstadt). Im Hinblick auf Unterrichts-

gegenstände habe ich aufgrund der fächerübergreifenden Implementierung des Grundsaterlasses keine Einschränkung vorgenommen. Um Expert*innen für meine Studie zu generieren, habe ich diese im Freund*innen und Bekanntenkreis beworben und Calls über unterschiedliche Socialmediakanäle veröffentlicht. Im Rahmen der Interviews war es mir möglich weitere Kontakte zu erfragen und meine Kontaktdaten an Kolleg*innen oder im eigenen Bekanntenkreis weitergeben zu lassen. Im Interviewprozess entstand mein Bedürfnis, mein Material zu erweitern, um einen umfassenderen Überblick in meinem Forschungsfeld zu erhalten. Dazu habe ich ebenso ein Interview mit einer Person aus einer externen Organisation geführt sowie mit einer Lehrperson, die zur Initiative Proud School gehört. Um einen anonymen Umgang mit dem erhobenen Material zu ermöglichen, sind die Interviewtranskript und Gesprächsprotokolle dieser Arbeit nicht angehängt. Zur Nachvollziehbarkeit finden sich in der Darstellung meiner Ergebnisse wichtige Auszüge aus den Interviews.

Wie bereits erwähnt habe ich durch meine Expert*inneninterviews einerseits Material für die Auswertung meiner Schulbuchanalyse generiert sowie andererseits Einblick in den praktischen Umgang mit diesen. Der Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) schreibt vor, dass Themen wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt individuell durch Lehrpersonen in den Unterricht eingebunden werden sollen. Um zu untersuchen, inwiefern diese Einbindung im Unterricht stattfindet, in welchen Fächern die Themen eingebunden sind und mit welchen Materialien gearbeitet wird, wurden die Lehrpersonen befragt. Die, aus den Expert*inneninterviews generierten Informationen, dienen als Grundlage meiner Arbeit. Lehrpersonen werden für die tatsächliche praktische Behandlung dieser Thematik als Expert*innen betrachtet, da diese den besten Einblick in die realen Gegebenheiten des Aufklärungsunterrichts sowie die sonstige Einbindung sexualpädagogischer Inhalte bieten. Um zusätzliches Material speziell im Bereich der sexuellen, geschlechtlichen und romantischen Vielfalt zu erhalten, habe ich im Verlauf meiner Arbeit die Expert*inneninterviews auch auf die Initiative Proud School von Teach for Austria sowie eine Organisation, welche sich mit Antidiskriminierungsarbeit in diesem Bereich auseinandersetzt und Workshops an Schulen hält, ausgeweitet. Aus diesen Interviews habe ich ebenfalls Materialien für meine Analyse generiert, welche speziell auf diese Themen fokussieren, und Inhalte abdecken, die durch Lehrmaterialien wie Biologiebücher – wie ich auch in meiner späteren Ausarbeitung zeigen werde - unbehandelt bleiben.

Wie Bogner und Menz (2005) feststellen, muss das methodische Vorgehen von Expert*inneninterviews an das Forschungsinteresse und die Forschungsabsicht angepasst werden (vgl., 34). Sie führen für eine methodische Unterscheidung drei Hauptformen des Expert*inneninterviews

an: das „explorative“, das „systematisierende“ sowie das „theoriegenerierende“ Expert*innen-interview (vgl. ebd., 37). In dieser Unterscheidung eignet sich die Vorgehensweise des „systematisierenden“ Expert*inneninterviews für die Befragung der Lehrpersonen. Durch diese Form der Expert*inneninterviews wird „Handlungs- und Erfahrungswissen“ aus der Praxis generiert (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass durch diese Herangehensweise Praxiswissen für mich zugänglich wird, welches durch Lehrmaterialien und Gesetzesentwürfe/Erlässe verdeckt bleibt.

5.1.1 Erhobene Interviews

Das erhobene Material beläuft sich auf neun Interviews gesamt. Davon waren bei sechs Gesprächen Aufzeichnungen möglich. Bei drei weiteren Gesprächen war keine Aufzeichnung möglich. Durch die Form der Gesprächsprotokolle als nachträgliche Verschriftlichung aus dem Gedächtnis sowie basierend auf Mitschriften dieser werden keine direkten Zitate der Gespräche verwendet und diese vermehrt als Reflexionsgrundlage herangezogen. Die folgende Nummerierung der Expert*innen ergibt sich aus der Organisation meiner Arbeit. Dabei haben auch Expert*innen bei welchen es nicht zu einem Gespräch kam, eine Nummerierung erhalten (E5, E8, E9, E13). Durch dieses Vorgehen soll sichtbar werden, dass nicht jede Interviewanfrage erfolgreich war und mit großem Interesse entgegengenommen wurde. Dennoch war es mir möglich, Gespräche mit neun der dreizehn direkt kontaktierten Personen zu führen.

Gesamt handelt es sich bei den Interviews um sechs Lehrpersonen an Mittelschulen (E1, E2, E4, E6, E7, E12)⁹wobei eine dieser Lehrpersonen ebenso Gründungsmitglied der Initiative Proud School von Teach for Austria¹⁰ ist (E12). Eine Lehrperson unterrichtet an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule, kurz AHS, welche in der Unterstufe jedoch ebenso als Mittelschule funktioniert (E 3). Dazu kommt auch eine Lehrperson, welche an einer AHS unterrichtet, welche jedoch eine besondere Relevanz für diese Arbeit hat, da diese spezielle AHS drei Schwerpunkte hat, welche sich auf die gesamte Schule beziehen (E 10). Diese Schwerpunkte sind ‚Umwelt‘, ‚Gender‘ und ‚Soziales‘ wobei ‚Gender‘ als Schulschwerpunkt eine besondere Relevanz für diese Arbeit aufweist. Zuletzt war es mir ebenso möglich ein Interview samt Aufzeichnung mit einer Person zu führen, welche für eine Organisation im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit an Schulen tätig ist (E11). Diese Organisation setzt sich unter anderem mit sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt auseinander und hält Workshops sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich. Insgesamt stand ich für die Erhebung dieser

⁹ Die Nummerierung der Expert*innen bezieht sich auf

¹⁰ Offizielle Informationen der Initiative finden sich über einen Artikel der Homepage Teach for Austria: <https://www.teachforaustria.at/story/proud-school/>. Weitere Informationen sowie die Relevanz dieser Initiative wurden aus dem Gespräch erhoben und werden später genauer wiedergegeben.

Arbeit mit dreizehn Personen in Kontakt, wobei es bei vier dieser Personen nicht zu einem Interview oder Gespräch gekommen ist.

5.1.2 Transkription

Für die von mir durchgeführten Expert*inneninterviews habe ich mich an den Transkriptionsrichtlinien nach Dresing & Pehl (2015) orientiert sowie an Bedingungen und Bedürfnissen für die Analysemethode der qualitativen Inhaltsanalyse.

Dresing und Pehl (2015) stellen in ihrem „Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse“ das Paradox der Transkription von Interviews fest (vgl. 17) mit, welchem ich mich auch im Verlauf meiner Forschung beschäftigen musste.

„Die Anfertigung eines Transkripts wird damit zu einem Dilemma zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentations- ja eigentlich Kompressionsform“ (Dresing & Pehl 2015, 17).

Um die Expert*inneninterviews für meine Arbeit passend zu transkribieren und für die weitere Auswertung passend aufzubereiten, habe ich mich für eine Transkriptionsform entschieden, die weniger auf sprachliche Details und vielmehr auf die getroffenen Aussagen der Expert*innen fokussiert. Daher habe ich mich im Rahmen meiner Arbeit entschieden, Transkriptionsregeln zu folgen, welche das Gespräch ‚glätten‘ und den Gesprächsverlauf so flüssig wie möglich darstellen.

Dresing und Pehl (2015) stellen ein „einfaches Transkriptionssystem“ (21) dar, an welchem ich die Transkription meiner Expert*inneninterviews orientiert habe. Bei ihrem System wird die Sprache wörtlich aber ‚geglättet‘ dargestellt. Das bedeutet, dass „Dialekte“, „Wortverschleifungen“, „Wort- und Satzbrüche“, „Stottern“ sowie „Wortdoppelungen“ herausgenommen wurden und die Sprache in das Hochdeutsche übersetzt wird abgesehen von „syntaktischen Fehlern“ (vgl. ebd.). Auch in meiner Transkription habe ich die Sprache zum Teil ‚geglättet‘. Da für die Thematik meiner Arbeit aber besonders auch Zögern sowie Schwierigkeiten in der Antwort von Bedeutung sind, habe ich mich dazu entschieden, Stottern und Wortdoppelungen sowie Brüche an wichtigen Stellen in meine Transkripte aufzunehmen und sichtbar darzustellen. Diese Erweiterung der Regeln wird auch von Dresing & Pehl (2015) vorgeschlagen (vgl. 23). Im Gegensatz zu diesen Erweiterungen habe ich Sprecher*innenüberlappungen mit * gekennzeichnet. Um dennoch eine Lesbarkeit zu erzielen, habe ich diese vereinfacht in der Interpunktion dargestellt. Wie nach den Richtlinien von Dresing & Pehl (2015) sind Pausen mit einer Klammer und Auslassungspunkten dargestellt (vgl. 21) und Verständnissignale der nicht

Sprechenden ausgelassen (vgl. 22). Großschreibungen signalisieren besondere Äußerungen und die Beiträge sind in Absätze gegliedert, welche ich mit Abständen versehen habe, um die Kodierung zu erleichtern. Auch „Emotionale nonverbal Äußerungen der befragten Person“ sind wie nach Dresing & Pehl (2015) in Klammer mitvermerkt (vgl. ebd.). Unverständliche Teile des Interviews sind auskommentiert mitvermerkt. Als Bezeichnungen habe ich mich für I = Interviewer*in und E = Expert*in + Nummer dieser entschieden, um spätere Verweise übersichtlicher zu gestalten. Um eine einheitliche Gestaltung zu gewährleisten habe ich mich ebenfalls an der Empfehlung von Dresing & Pehl orientiert und jedwede Zeichen, Abkürzungen und Zahlen ausgeschrieben (vgl. 2015, 24).

Eine Transkription stellt, durch dessen verschriftlichte Form, keine umfassende Aufzeichnung der Interviewsituation dar (vgl. Dresing & Pehl 2015, 17-18). Um die Transkription meiner Interviews zu unterstützen und auch die Interviewsituation selbst für meine Forschung nachvollziehbar festzuhalten, habe ich einerseits direkt nach den Gesprächen alle wichtigen zusätzlichen Informationen in meinem Forschungstagebuch festgehalten und aufgrund dieser zeitnahe Gesprächsprotokolle angefertigt. Bei jenen Interviews und informellen Gesprächen, bei welchen mir keine Aufnahmen möglich war, stellen diese Gesprächsprotokolle die Grundlage meiner Analyse dar und sind dementsprechend umfangreich und mit direkten niedergeschriebenen Zitaten versehen.

5.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Analyse der Expert*inneninterviews habe ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Da die Daten, welche ich mit den Expert*inneninterviews erhoben habe, zwar die Grundlage meiner weiteren Forschung bilden, aber selbst nicht Hauptgegenstand dieser sind, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse vor allem für die Bündelung meiner erhobenen Daten und für eine klare Darstellung und Ausarbeitung. Als Datenmaterial für diese Analysemethode ziehe ich sowohl die angefertigten Transkripte der Interviews als auch Gesprächsprotokolle heran. Mayring (2022) beschreibt die „Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode“ mit folgenden Punkten:

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei *regelgeleitet* vorgehen.

- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“
(Mayring 2022, 13 Hervorhebungen im Original)

Bei der Methode der Inhaltsanalyse handelt es sich demnach um ein Vorgehen, welches sich auf fixierte Kommunikation, wie zum Beispiel Transkripte und Gesprächsprotokolle, zur Analyse anwenden lässt. Das Vorgehen ist theoriegeleitet, systematisch und regelgeleitet, wodurch sie sich von hermeneutischen Verfahren abgrenzt und Nachprüfbarkeit sowie Nachvollziehbarkeit gewährleisten soll (vgl. Mayring 2022, 12-13). Dabei können nicht nur fixierte Schriftstücke, sondern auch anderes fixiertes Material miteinbezogen werden (vgl. ebd., 12). Auch kann das Material nicht nur für sich selbst, sondern im Kontext des Kommunikationsprozesses verstanden werden (vgl. ebd., 13).

Da die Analyse der Expert*inneninterviews die Grundlage meiner weiteren Schulbuchanalyse bildet, stehen diese schon im Kontext eines vorgefertigten Themas, einer bestehenden Forschungsfrage und vor einem bestehenden theoretischen Hintergrund. Daraus ergibt sich für die Analyse des Materials eine deduktive Kategorienanwendung, wie diese von Mayring (2022) beschrieben und unter den Aspekt der Strukturierung eingegliedert wird (vgl., 96). Das Ziel der deduktiven Kategorienanwendung ist es, vorgefertigte Kategorien an die jeweiligen Textbestände heranzutragen und aus dem Material zu extrahieren (vgl. ebd.). Mayring (2022) weist darauf hin, dass es hier sehr wichtig ist, mit einem vorgefertigten Kategoriensystem zu arbeiten, welches „[...] aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet [...]“ (96) ist. Die Kategorien meiner Analyse ergeben sich nicht nur aus der Forschungsfrage meiner gesamten Arbeit, sondern auch aus dem Leitfaden der Expert*inneninterviews und damit spezifischen Fragen der Kontextualisierung für die Analyse des erfragten Materials. Aufgrund dieser Gegebenheiten habe ich für mein Kategoriensystem keine Reihung erstellt (Nominalcharakter) (vgl. Mayring 2022, 96).

Zur Erstellung der Kategorien schlägt Mayring (2022) ein Vorgehen in drei Schritten vor:

1. „Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

3. Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“ (Mayring 2022, 96)

Aus meinem Interviewleitfaden und meiner Forschungsfrage ergeben sich daher folgende Fragen, aus welchen die Kategorien meiner Analyse erstellt werden:

- In welchen schulischen Kontext sind die sexualpädagogischen Inhalte eingebettet?
- Was sind die persönlichen Erfahrungen mit sexualpädagogischen Inhalten im und außerhalb des Unterrichts? Was beeinflusst diesen und was wird als Störung identifiziert?
- Welche Materialien werden verwendet?
- Wie werden diese Materialien eingesetzt und welche anderen Methoden werden verwendet?
- Welche Rolle spielt sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt in der eigenen pädagogischen Realität?
- Ist der Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) den Lehrpersonen bekannt? Spielt dieser eine Rolle?

Aus diesen Fragen, welche sich auch im Leitfaden der Expert*inneninterviews wiederfinden lassen, habe ich für meine Arbeit folgende Kategorien entwickelt. Die Darstellung orientiert sich nach dem Beispiel - Kodierleitfaden nach Mayring (2022, 100).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
K1 schulischer Kontext	Unter dieser Kategorie sollen jene Textpassagen kodiert werden, welche Besonderheiten der Schule oder der eigenen Lehranstellung beschreiben. Darunter fallen einerseits die institutionellen Gegebenheiten der Schule selbst aber auch Anstellungsverhältnisse wie z.B. eine Anstellung über Teach for Austria.	„Ja es ist so ein Schulversuch also das heißt es ist eigentlich ein Gymnasium aber die Unterstufe ist eine Mittelschule.“ ((Expert*in 3 Interviewtranskript, 1/7-8)

K2 Erfahrungen/Störungen	Diese Kategorie fasst jene Codes zusammen, welche den direkten Kontext sexualpädagogischer Inhalte beschreiben. Darunter fallen eigene erzählte Erfahrungen der Expert*innen, beschriebene Störungen der Unterrichtspraxis und Mischformen sowie Einflussnahmen auf die Durchführung sexualpädagogischen Unterrichts.	„Und was ich da gemerkt habe, war ein großes Unwissen von Vielen. Also das kann pandemiebedingt natürlich auch sein das in der Volksschule ein bisschen was verloren gegangen ist.“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 1/21-23)
K3 Material	Anhand dieser Kategorie wird genanntes Material gesammelt, das im Unterricht für die Vermittlung sexualpädagogischer Themen verwendet wird.	„Selber zusammengestellte und wir haben an der Schule einen Sexualworkshopkoffer da ist sowas wie Kondome, also keine echten das sind solche die man ausprobieren kann wies funktioniert.“ (Expert*in 4 Interviewtranskript, 3/76-78)
K4 Methoden/Materialanwendung	Textpassagen dieser Kategorie beschreiben das methodische Vorgehen im Unterricht und den praktischen Umgang mit Unterrichtsmaterialien.	„Ich muss ehrlich sagen ich schau auf den Lehrplan relativ wenig, weil die Bücher sind ja nach dem Lehrplan gestaltet und ich orientiere mich nach den Büchern“ (Expert*in 2 Interviewtranskript, 1/28-29)
K5 Vielfalt im Unterricht	Unter dieser Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, welche mit der Auseinandersetzung von sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt im Unterricht direkt zu tun haben.	„Sie wissen es einfach nur nicht und denen habe ich schon versucht zu erklären das es halt ganz viel anderes gibt.“ ((Expert*in 4 Interviewtranskript, 5/154-155)
K6 Vielfalt außerhalb des Unterrichts	Unter dieser Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, welche mit sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt außerhalb des Unterrichts direkt zu tun haben.	„Nein nein. Und da habe ich das zum Beispiel gar nicht als da hat sich irgendwie keiner zumindest getraut zu sagen, ob er lesbisch oder schwul ist oder non-binär. Kommt gar nicht vor.“ ((Expert*in 4 Interviewtranskript, 6/189-191)

K7 Grundsatz- erlass	Die Kategorie Grundsatz-erlass fasst jene Codes zusammen die sich speziell auf den Grundsatz-erlass Sexualpädagogik (2015) beziehen.	„Ich kenn ihn schon, aber ich habe ihn noch nie gelesen. Sagen wir so also ich kenn diesen Erlass also ich habe schon oft davon gehört aber ihn nie gelesen.“ (Expert*in 4 Interviewtranskript, 7/211-212)
---------------------------------	--	--

Tab.1

Wie auch von Mayring (2022) durch dessen „Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung)“ (97) vorgeschlagen, habe ich den Kategorienleitfaden nach der Kodierung der ersten Interviewpassagen erweitert und überarbeitet, um mit diesen die Interviews für die Auswertung zu kodieren. Um für die Analyse einen strukturierten Umgang mit den Kategorien zu ermöglichen, habe ich die Textpassagen, welche mit den jeweiligen Codes und Kategorien versehen sind, markiert und die „Fundstellen“ (Mayring 2022, 102) in tabellarischer Form gesammelt, um die spätere Auswertung zu erleichtern.

5.2 Schulbuchanalyse

Weiteres werde ich die Lehrmaterialien, welche ich durch die Expert*inneninterviews eruiert habe, einer theoriegeleiteten Analyse unterziehen. Um diese methodisch aufzuarbeiten, orientiere ich mich an dem Schema der Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007) bestehend aus einer Kontextanalyse und darauffolgend eine Feinanalyse der Inhalte (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, 231). Dabei möchte ich die Schulbücher und andere verwendete Lehrmaterialien auf das darin enthaltene Wissen sowie die Art der Vermittlung untersuchen. In der Analyse werden die ausgewählten Materialien anhand des, im Interview erhobenen Einsatzes und der für den Unterricht gewählten Methoden, reflektiert.

Die Ergebnisse zielen darauf ab, folgende Fragen zu behandeln:

- Welches Wissen zu sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt wird vermittelt?
- Wird dieses Wissen schriftlich & bildlich kontextualisiert?
- Wird der Grundsatz-erlass der Sexualpädagogik durch den Aufklärungsunterricht erfüllt beziehungsweise werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wie nach dem Grundsatz-erlass Sexualpädagogik (2015) gefordert behandelbar?
- In welchen Fächern/ Unterrichtseinheiten/ Formen findet sich die Forderung – nach sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – des Grundsatz-erlasses ein?

Durch die Kombination der beiden gewählten Methoden ist es mir möglich in der Analyse der vorliegenden Materialien Aussagen über die Inhalte zu geben sowie eine Einschätzung der Kontextualisierung im Unterricht selbst. Analysiert werden in dieser Arbeit somit jene Informationen, welche durch Expert*inneninterviews generiert werden und durch Lehrmaterialien transportiert werden – nicht das gesamte Ausmaß der Unterrichtsinhalte.

5.2.1 Auswahl der Analysematerialien

Aus den geführten Expert*inneninterviews war es mir möglich, eine Vielzahl an Materialien zu ermitteln. Da eine umfassende Analyse dieser im Rahmen meiner Masterarbeit nicht möglich ist und auch nicht zielführend für die Beantwortung meiner Forschungsfrage ist, habe ich in der Schulbuchanalyse eine Auswahl dieser verwendet. Zu Beginn habe ich durch meine Kodierung eine Sammlung aller genannten Materialien aus allen Gesprächen und Interviews erstellt. Diese Liste führte annähernd 50 unterschiedliche Materialien. In allen Expert*inneninterviews war es möglich, die Lehrbücher für den Biologie und Umweltkunde Unterricht, die an den jeweiligen Schulen zum Einsatz kommen, zu ermitteln. Da diese Bücher im Bereich der Lehrmaterialien eine Grundlage für die Durchführung des dezidierten Aufklärungsunterrichts und der sexualpädagogischen Inhalte im Schulunterricht bilden, werden alle genannten Biologielehrbücher der fünften Schulstufe (1. Klasse AHS, Mittelschule) und der achten Schulstufe (4. Klasse AHS, Mittelschule) in meiner Analyse herangezogen.

Zusätzlich spiegeln die verwendeten Biologiebücher ebenso die offizielle Darstellung der Themen sowie Umsetzung des Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015). Da diese – wie ich auch in meinem sechsten Kapitel näher beleuchten werde – vermehrt als unzureichend beschrieben und wahrgenommen wurden, habe ich mich ebenso für die Verwendung weiterer Materialien, die durch die Lehrpersonen genannt wurden, sowie Materialien, die durch die Organisation zur Anti-Diskriminierung verwendet werden, entschieden. Um eine umfassende Reflexionsgrundlage zu bieten, werden beide von der Organisation (Expert*in 11) genannten Materialien, das „Gender-Bread/Unicorn“ sowie die „heterosexuelle Matrix“ in meiner Arbeit behandelt. Ebenso werde ich die Broschüre „Sex Null. Dein ABC für Lust und Liebe“ der Stadt Wien verwenden, welche einerseits aus dem Interview mit Expert*in 12 hervor geht und auch durch die Website des „First Love“ Workshops¹¹ genannt wird, welcher an der Schule der Expert*in 7 ermittelt wurde und hier Teil des Aufklärungsunterrichts an dieser Mittelschule ist. Ebenso wird das Buch „Sex, Was?“ Teil meiner Analyse sein, da es Teil des sogenannten ‚Verhütungskoffers‘ ist, welcher an mehreren Schulen die Grundlage der Aufklärung zu Verhütung darstellt

¹¹ First Love Workshop: <https://firstlove.at/first-love-mobil/> zuletzt aufgerufen am 19.03.2023 17:08

(siehe zum Beispiel E4, E6, E7) und von einer der Expert*innen für diese Arbeit zur Verfügung gestellt wurde. Dieses Material/Methodenhandbuch ist nicht direkt für Schüler*innen zugänglich, sondern bildet vermehrt eine Grundlage für Lehrpersonen im Aufklärungsunterricht. Da dieses Material jedoch sehr häufig genannt wurde und der ‚Verhütungskoffer‘ ein Grundmaterial bei der Frage nach Materialien darstellt, soll dieses ebenso in die Arbeit miteinbezogen werden.

Name des Materials	Art des Materials	Expert*in
BIO LOGISCH 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 10 (AHS)
BIO LOGISCH 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 10 (AHS)
bio@school 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 4 (MS)
bio@school 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 4 (MS)
Mehrfach Biologie 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 1 & 2 (MS + Teach for Austria)
Mehrfach Biologie 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 1 & 2 (MS + Teach for Austria)
Einfach bio 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 6, 7 & 12 (MS + 12 – Teach for Austria)
Einfach bio 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 6, 7 & 12 (MS + 12 Teach for Austria)
Bio Top 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 7 (MS)
Bio Top 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	Expert*in 7 (MS)
Sex, Was? + heterosexuelle Matrix	Broschüre zum Verhütungskoffer	Expert*in 4 & 7 (MS) Eventuell auch mehrfach genannt
Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Broschüre der Stadt Wien	Expert*in 12 (MS + Teach for Austria)
Gender Unicorn	Methode für Workshops	Expert*in 11 (Organisation)

Tab.2

5.2.2 Schulbuchanalyse als Methode

Zur Auswertung der Lehrmaterialien habe ich die Schulbuchanalyse nach Markom und Weinhäupl (2007) herangezogen, da diese in dem Buch „Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern.“ Eine Methode erarbeitet haben, in welcher sich unterschiedliche Methoden ergänzen und damit eine umfassende eigene Methode herausgebildet. Ein weiterer Grund für die Durchführung meiner Lehrmittelanalyse als Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007) ist, dass diese für die

Verwendung in der Diskriminierungsforschung ausgelegt ist und damit passende Voraussetzung für meine theoretische Grundlage und Einordnung im Feld bietet.

Die Schulbuchanalyse nach Markom und Weinhäupl (2007) besteht aus einer „Struktur- oder auch Grobanalyse“ sowie einer „Feinanalyse“ beziehungsweise „Text- oder Bildanalyse“ (vgl., 231). Im Rahmen meiner Forschung werden sowohl Text als auch Bildmaterial der Lehrmaterialien herangezogen. Das Vorgehen nach Markom und Weinhäupl (2007) gliedert sich in folgende Schritte:

1. Der erste Eindruck: hierzu werden Eindrücke beim ersten Durchblättern der Materialien notiert und in die Analyse miteinbezogen, womit eine Reflexion der eigenen Vorannahmen ermöglicht wird (vgl., 231f). Durch die Kontextualisierung aus den Gesprächen mit den Lehrpersonen kommt es bei meinem ersten Eindruck der Lehrmaterialien zu Vorannahmen, die aus an manchen Stellen aus den Gesprächen entstehen und die im Rahmen dieser Forschung reflektiert werden sollen. Diese Vorannahmen fließen zum Teil reflektiert in meine Ergebnisse ein.
2. Auswahl der Sequenzen: hierzu werden jene Sequenzen aus den vorliegenden Materialien ausgewählt, die für die Untersuchung von Bedeutung sind – wie Markom und Weinhäupl das beispielhaft an der eigenen Studie skizzieren, werden jene Sequenzen ausgewählt, welche für die Analyse der „[...] Darstellung der verschiedenen Diskriminierungen und Ideologien sowie deren Aufarbeitung eignen.“ (vgl. 2007, 232). Im Rahmen meiner Studie geht es vorwiegend um Sequenzen in Biologiebüchern, welche dezidiert für den Aufklärungsunterricht gedacht sind und um Materialien, die speziell zu sexualpädagogischen Themen erstellt wurden. Auch Markom und Weinhäupl merken eine solche Einschränkung auf bestimmte Kapitel für die Analyse an, welche sich im Rahmen meiner Arbeit auf Vielfalt bezieht (vgl. 2007, 233). Im Folgenden finden sich für jedes gewählte Material die zur Interpretation gewählten Sequenzen:

Name des Materials	Art des Materials	Sequenzen
BIO LOGISCH 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	90 – 109 insg. 19 Seiten
BIO LOGISCH 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	26 -35 insg. 9 Seiten
bio@school 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	13 – 29 insg. 16 Seiten
bio@school 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	42 – 51 insg. 9 Seiten
Mehrfach Biologie 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	44 – 53 insg. 9 Seiten

Mehrfach Biologie 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	22 – 25 insg. 3 Seiten
Einfach bio 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	84 – 103 insg. 19 Seiten
Einfach bio 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	43 – 53 insg. 10 Seiten
Bio Top 4	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	72 – 91 insg. 19 Seiten
Bio Top 1	Biologie und Umweltkunde - Schulbuch	30 – 39 insg. 9 Seiten
Sex, Was? + heterosexuelle Matrix	Broschüre zum Verhütungskoffer	40 – 41, 72 – 73, 88 – 95 (+ heterosexuelle Matrix)
Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Broschüre der Stadt Wien	Gesamte Broschüre 61 Seiten
Gender Unicorn	Methode für Workshops	https://transstudent.org/gender/

Tab.3

Die Sequenzen stellen jene Stellen in den Texten dar, welche für die Analyse sexueller, geschlechtlicher und romantisch Vielfalt von Bedeutung sind. Diese Seiten werden im Arbeitsschritt der Fein- beziehungsweise Textanalyse genauer erarbeitet.

3. Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse: in diesem Analyseschritt geht es um Zusammenhänge und Kontexte in welchen Schulbüchern stehen und die in Schulbüchern zu finden sind (vgl. ebd., 233f). Die in diesem Schritt erhobenen Daten sind faktisch und orientieren sich an den Abläufen, die von Markom und Weinhäupl (2007) aufbereitet werden (vgl. 234f).
4. Fein- beziehungsweise Textanalyse: in diesem Arbeitsschritt entwickeln Markom und Weinhäupl (2007) ein methodisches Vorgehen, welches sich an einem offenen Kodieren nach Flick, einer Inhaltsanalyse, einer Textanalyse nach Arndt und Hornscheidt sowie einer kritischen Diskursanalyse nach Jäger orientiert (vgl., 235f). Dabei werden Kategorien aus der Theorie verwendet, die „[...] im Arbeitsprozess verfeinert oder ergänzt werden“ (vgl. ebd., 236). Die Kategorien, welche ich für meine Arbeit verwende, entstehen einerseits aus meinen theoretischen Grundlagen und stehen im Kontext meiner Analyse der Expert*inneninterviews. Markom und Weinhäupl (2007) verwenden dazu Fragen, die an den Text gestellt werden, welche sich am Ziel der Forschung orientieren (vgl. ebd.). Folgende Fragen werden durch Markom und Weinhäupl (2007) angeführt, um Diskriminierung im Schulbuch zu analysieren und bilden eine Orientierung für meine Forschung (jene Fragen, die für mein Forschungsinteresse nicht von Bedeutung sind, werden ausgelassen und sind als ausgelassen markiert [...]):

- „Welche Vorurteile werden im Text explizit und implizit sichtbar?
- Werden hierarchische Strukturen und Machtrelationen erkennbar? Wenn ja, ist dann direkt von Diskriminierung die Rede oder wird beschönigt?
- Wird das „Eigene“ versus das „Fremde“ differenziert und verallgemeinernd abgegrenzt?
- Werden im Text Gruppen und eindeutige Zugehörigkeiten hergestellt? Wird ein „Wir“ gegen das „Sie“ gestellt, um diesen Gruppen auch Eigenschaften zuzuschreiben?
- Werden durch bestimmte Wortgruppen auch Wertungen sichtbar?
- [...]
- Werden historische Kontexte mit einbezogen?
- Fehlen Zusammenhänge, um das Textfragment einordnen und verstehen zu können?
- Werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf emotionaler Ebene wirken?
- Wird homogenisiert? Oder essentialisiert? Wenn ja, wie?
- Wird naturalisiert (etwas als „natürlich“ bzw. natur- oder gottgegeben dargestellt)?
- [...]
- Sind in den Aussagen Verzerrungen oder nicht zulässige Verharmlosungen zu finden?“ (Markom & Weinhäupl 2007, 236f)

Für meine Analyse sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt habe ich in meinem Forschungsprozess noch folgende Fragen an das Material hinzugefügt:

- Werden Sexualität und Geschlecht als soziale Konstrukte dargestellt und behandelbar?

- Welche Differenzierungen/Begriffe werden verwendet und wie werden diese Differenzierungen/Begriffe erläutert und reflektiert?

Aufbauend auf diese Fragen zur Analyse des Textes werde ich ebenso die Differenzierungen nach Debus (2021a) in „Unmittelbare Diskriminierung“, „Mittelbare Diskriminierung“ und „Othering Praktiken“ miteinbeziehen, um eine weitere Tiefe der Analyse zu erhalten. In diesem Analyseschritt ist es für meine Forschung einerseits von Bedeutung zu untersuchen, was vorhanden ist, und andererseits auch miteinzubeziehen, was fehlt. Durch die Erweiterung um die Einteilung nach Debus (2021a) wird eine genauere Betrachtung der Lehrmaterialien in Bezug auf Diskriminierung und Auslassung sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt möglich. In Bezug auf die Lehrmaterialien meiner Untersuchung wird in diesem Analysepunkt auch eine Bildanalyse einbezogen, welche im Kontext der Feinanalyse des Textes steht.

Die Ausführung der Schulbuchanalyse nach Markom und Weinhäupl (2007) werden vor dem Hintergrund der Expert*inneninterviews durchgeführt. Durch diese Verbindung der Materialien werden die Ergebnisse der Analysen im Folgenden gemeinsam dargestellt. Die Organisation der Kapitel orientiert sich an den für die Arbeit verwendeten Codes um die Ergebnisse übersichtlich darzustellen.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der Expert*inneninterviews sowie der Schulbuchanalyse zusammenfassend darstellen. Die Kombination der beiden Methoden ist so gewählt, dass die Bearbeitung sexueller, geschlechtlichen und romantischer Vielfalt, wie vom Grundsatzterlass (2015) gefordert, im Unterricht analysierbar wird. Die Lehrmaterialien werden durch die Inhalte der Interviews kontextualisiert, was einen Einblick in die Praxis gewährt. Dieser Vorgang ermöglicht einen umfassenden Blick auf die Durchführung des sexualpädagogischen Unterrichts. Zu Beginn werde ich allgemeine Erkenntnisse zusammenfassen und das untersuchte Material noch genauer im Kontext der Interviews beleuchten. Danach werde ich auf unterschiedliche Schwerpunkte, die sich in der Arbeit mit den Materialien ergeben haben, eingehen, wobei hier mein Fokus hauptsächlich auf sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt liegt. Auch intersektionale Aspekte werden nicht unbemerkt bleiben und dienen in ihrer Darstellung mehr dem Zweck, weitere Forschungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Jene Kapitel, welche mehrere Lehrmaterialien zum Vergleich heranziehen, sind zum Schluss des Kapitels mit Übersichtstabellen ausgestattet.

6.1 Sexualpädagogik als Material und Methode

Die Lehrbücher für den „Biologie und Umweltkunde“ Unterricht gleichen sich in farblicher Gestaltung sowie zu einem Großteil auch in der Anordnung der sexualpädagogischen Inhalte. In den Büchern für die fünfte Schulstufe/1. Klasse Unterstufe, werden sexualpädagogischen Inhalten im Durchschnitt 9 Seiten gewidmet. Lediglich „Mehrfach Biologie 1“ (2021) behandelt die Themen für diese Schulstufe in 3 Seiten. Auch keine sehr großen Unterschiede gibt es bei dem Seitenausmaß der 8. Schulstufe/ 4. Klasse Unterstufe. Die Seitenanzahl findet sich zwischen 16 und 19 Seiten, abgesehen von „Mehrfach Biologie 4“ (2021) mit 9 Seiten. Die sexualpädagogischen Inhalte sind zumeist Überkapiteln zugeordnet, welche den Abläufen des menschlichen Körpers gewidmet sind und werden zumeist gefolgt vom Thema der Vererbung für die 8. Schulstufe und mit dem Thema Wirbeltiere für die 5. Schulstufe. Durch die Einbettung der Inhalte in Biologieschulbüchern sowie die Zuordnung zu biologischem Wissen über den menschlichen Körper wird ein biologischer Schwerpunkt deutlich, der so auch in den Analysen der Inhalte klar festgestellt werden kann. Zu den Autor*innen der Bücher waren in meinen Recherchen keine besonderen Informationen zu finden. Einige der Bücher sind bereits in mehreren Auflagen entstanden – wurden aber jeweils ausgewiesen als nebeneinander verwendbar – daher kann angenommen werden, dass es sich nicht um große inhaltliche Änderungen handelt. Die Kapiteleinteilung der sexualpädagogischen Inhalte in den Lehrbüchern erfolgt in unterschiedlicher Reihenfolge. Gleich bleibt bei allen Büchern eine Differenzierung in:

- Männliche Geschlechtsmerkmale
- Weibliche Geschlechtsmerkmale
- Schwangerschaft & Geburt
- Verhütung
- Sexualität & Beziehung & sexueller Missbrauch. Wobei diese Themen unterschiedlich zugeteilt werden und in unterschiedlichem Ausmaß behandelbar sind.

Weiter ist das Lehr-, Lern- und Methodenhandbuch zur sexuellen und reproduktiven Bildung „Sex, Was?“ der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung Teil meiner Analyse. Dieses ist ein Zusatzmaterial aus dem sogenannten „Verhütungskoffer“ der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung und liegt mit diesem auf. In der Analyse dieses Lehrmaterials muss mitgedacht werden, dass dieses nicht für den Privatgebrauch geeignet ist. Der Erwerb für den Privatgebrauch ist a) finanziell aufwendig, da dieser ca. 125 € kostet und b) die Sprache und Themen für Pädagog*innen konzipiert sind. Die Inhalte von „Sex, Was?“ müssen demnach im Kontext der Konzeption für Pädagog*innen verstanden und interpretiert werden. Durch das

Methodenbuch werden sexualpädagogische Inhalte mit passenden Methoden für den Unterricht in Kapitel eingeteilt. Eines dieser Kapitel fokussiert das Thema „Vielfalt“ mit dem Aufbau:

- Sexuelle Orientierung/Sexuelle Partnerinnenorientierung (vgl. Sex, Was? 2018, 88)
- Gender (vgl. ebd., 90)
- Sexualität und Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. ebd., 92)
- Sowie 10 unterschiedliche didaktische Methoden. Darunter auch die Methode „Warum hast du dich dafür entschieden heterosexuell zu sein?“ (vgl. ebd., 94), die auch von der externen Anti-Diskriminierungsorganisation verwendet wird.

Die inhaltlichen Teile dieses Kapitels (Sex, Was? 2017, 90-93), die genannte Methode (Sex, Was? 2017, 94-95) sowie vereinzelt Ausschnitte aus vorangegangenem Kapitel werden für die Analyse herangezogen, da dieses Methodenbuch an Schulen aufliegt und zur Verwendung durch Lehrpersonen verfügbar wäre. Es handelt sich jedoch nicht um Lernmaterialien, welche für Schüler*innen zugänglich sind.

Weiteres ziehe ich die Broschüre „Sex.Null Dein ABC für Lust und Liebe“ der MA57 Stadt Wien für die Analyse dieser Arbeit heran, da diese ebenso eine politische Repräsentation darstellt und im Unterricht verwendet werden kann beziehungsweise Lehrpersonen für die Thematisierung sexualpädagogischer Inhalte aufliegt (Expert*in 12). Diese Broschüre ist durch ein sehr buntes Design und sehr verständliche Sprache auch für Schüler*innen unterschiedlichen Alters zugänglich. In dieser werden Begriffe der Sexualpädagogik alphabetisch behandelt. Spannend daran ist, dass durch eine alphabetische Reihenfolge eine Hierarchisierung vermieden wird und strikte Differenzierungen zwischen Sexualität, Geschlecht und Romantik nicht nötig sind.

Zuletzt wird in die Analyse das „Gender Unicorn“ miteinbezogen, welches sowohl Material (im Internet frei verfügbar) als auch Methode der Organisation zur Anti-Diskriminierungsarbeit darstellt und ebenso für meine Arbeit durch den zugänglichen Aufbau Bedeutung trägt.

Weitere Materialien, die für den Aufklärungsunterricht oder für sexualpädagogische Inhalte außerhalb des Unterrichts verwendet werden, wurden für diese Arbeit nicht zur Verfügung gestellt. Vier der Lehrpersonen (Expert*in 1, Expert*in 4, Expert*in 6 und Expert*in 12)¹² berichten davon, Materialien selbst zusammenzustellen, da vorliegendes Material für die sexualpädagogischen Inhalte als unzureichend wahrgenommen wird. Unter Eigeninitiative muss Material recherchiert werden und eventuell selbst aus dem Englischen übersetzt werden. Vermehrt

¹² Auch Expert*in 11 der Organisation berichtet davon, Materialien selbst zusammenzustellen.

geht aus den Interviews Unzufriedenheit mit den vorliegenden Lehrbüchern hervor. Bei den meisten der analysierten Lehrbücher entstand schon aus den Interviews dadurch ein negativer Eindruck über den Inhalt zu Themen der sexuellen, geschlechtliche und romantischen Vielfalt, welchen ich in meiner Interpretation mit außenstehenden Personen reflektiert habe. Wie ich auch in meiner Analyse genauer aufzeigen werde, haben sich diese Vorannahmen mehr als bestätigt.

„Es ist halt schon gerade in den Schulbüchern halt immer sehr sehr schwer verankert Mann, Frau und es ist – ich merke es selber, auch wenn ich Schulbücher lese, dass oft sehr viel diskriminiert wird, weil einfach alles andere weg gelassen wird und das finde ich halt einfach sehr schade.(...) und es ist – ja es ist für mich selber schwierig, dass – also ich versuch sie immer wieder anzusprechen aber die Schulbücher oder die Materialien, die wir benutzen sind halt so und ehrlicherweise ändere ich sie nicht“ (Expert*in 4 Interviewtranskript, 5/135 – 144).

Debus (2021a) weist auf den diskriminierenden Effekt von „[...] strukturelle Faktoren wie eingeschränkte Verfügbarkeit von Materialien, mangelnder Zugang zu Qualifizierung, Zeitknappheit oder diskriminierende rechtliche Vorgaben“ hin (vgl., 71). Diese strukturellen Faktoren sind mir während meiner empirischen Arbeit der Expert*inneninterviews immer wieder in einer Vielzahl begegnet. Wie auch Debus (2021a) feststellt, liegt hier die Verantwortung für den diskriminierenden Effekt von Sexualpädagogik an Institutionen (vgl., 71). Dabei möchte ich auf die Notwendigkeit der Eigeninitiative von Lehrpersonen hinweisen und diese kritisch betrachten.

6.1.1 Kontext in der Praxis

Wie schon zuvor beschrieben dienen Lehrmaterialien wie Schulbücher nicht nur für die Lernunterstützung der Schüler*innen, sondern bieten für Lehrpersonen eine Orientierungshilfe.

„Ich muss dir ehrlich sagen, ich schau auf den Lehrplan relativ wenig, weil die Bücher sind ja nach dem Lehrplan gestaltet und ich orientiere mich nach den Büchern. (...) Das heißt ich habe mich da thematisch angehalten aber die Inhalte meistens selbst aufbereitet und dann halt ergänzt oder weggelassen. Je nachdem“ (Expert*in 2 Interviewtranskript, 1/28-2/33).

Lehrmaterialien wie Schulbücher nehmen eine große Bedeutung für die Inhalte des schulischen Unterrichts ein. Durch die Kontextualisierung der Lehrpersonen in der Verwendung von und

der Arbeit mit Schulbüchern kann die Annahme von Zecher (2021) bestätigt werden. Wie in Kapitel 2.4 „Unterrichtsmaterialien als Spiegel von Ideologien“ nehmen gerade Lehrmaterialien eine besondere Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts und die Durchführung der Lehrpläne und Erlässe ein. Um Lehrmaterialien zu finden, welche sich mit sexualpädagogischen Themen beschäftigen, habe ich in den Interviews sehr allgemein nach vorliegenden Materialien gefragt. Durch dieses Vorgehen bin ich jedoch nicht auf weitere Analysegegenstände gestoßen.

„Ich baue sexuelle Vielfalt allgemein auch Vielfaltsthemen in jeden meiner Unterrichtseinheiten oder in jedem Fach, das ich unterrichte, ein. Ich bin Englischlehrer und da bau ich ganz oft Brücken“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 5/163-165).

Von der selbigen Lehrperson wird ebenso berichtet, dass die vorliegenden Lehrmaterialien veraltet oder gar nicht vorhanden sind und Methoden wie auch Inhalte aus Eigenrecherche entstehen¹³.

„Und dementsprechend ist man da sehr auf sich selbst angewiesen. Also Selbstrecherche“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 6/220-221).

Lehrpersonen berichten in den Interviews ebenso keine Materialien für sexualpädagogische Themen zu verwenden, da die Inhalte dort nicht abgedeckt werden. Dazu werden dann andere Methoden wie zum Beispiel offene Kommunikation oder auch spielerische Methoden wie das Sammeln von Begriffen verwendet. Auch durch die Organisation zur Anti-Diskriminierung wird auch Methodenvielfalt Wert gelegt. Dennoch weisen sowohl Organisation als auch Lehrpersonen auf die Bedeutung visuell vorliegender Inhalte für Schüler*innen hin.

6.1.2 Eigenverantwortung

Die Eigenverantwortung, welche den Lehrpersonen zukommt und welche auch durch Interviewpartner*innen beschrieben wurde, findet sich im Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) wieder (vgl. BMBWF 2015, 6f). Wie bereits erwähnt¹⁴, nehmen Schulbücher als Lehrmaterialien im Unterricht eine besondere Rolle ein. Jede weitere Verwendung von Materialien für den se-

¹³ Die Materialien aus Eigenrecherche wurden von der Lehrperson nicht zur Verfügung gestellt. Generell konnte ich in meiner Arbeit ein Unbehagen der Lehrpersonen gegenüber der Veröffentlichung/Verbreitung der selbst recherchierten/zusammengestellten Lehrmaterialien bemerken. Dies lässt sich eventuell auch auf Müller (1992) und die unsichere Rechtslage zurückführen.

¹⁴ Siehe dazu 2.4 Unterrichtsmaterialien als Spiegel von Ideologien

xualpädagogischen Unterricht liegt in der Eigenverantwortung von Lehrpersonen. Die Eigenverantwortung von Lehrpersonen wird von den Expert*innen auch durch das, aus Mangel an Unterlagen notwendige, Erstellen und Recherchieren eigener Unterlagen deutlich. Thuswald (2022) beschreibt, wie mediale Darstellungen sexualpädagogischer Themen wie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt von Schüler*innen in den Unterricht gebracht werden und wie das zur Herausforderung für Lehrpersonen werden kann (vgl., 46). Das eigene Handeln im Aufklärungsunterricht befindet sich in einem gesellschaftlichen und politischen Spannungsfeld, eingebettet in ein hohes Maß an Eigenverantwortung.

„Es kann auch dazu führen, dass pädagogisch Tätige das Thema meiden oder delegieren. Es mag vielleicht auch mit sich bringen, dass pädagogisch Tätige die eigene Verletzbarkeit deutlicher spüren bzw. jene der Heranwachsenden stärker wahrnehmen. Möglicherweise führt es auch dazu, dass Pädagog*innen sich unsicher fühlen und sich auf die Vermittlung von sogenannten Fakten konzentrieren – oder moralisierend agieren“ (Thuswald 2022, 57).

Die Notwendigkeit der Eigenverantwortung und Eigeninitiative, welche durch den Grundsatz-erlass gefordert sind und aus meiner Forschung hervorgehen, bringt weitere Schwierigkeiten in den sexualpädagogischen Unterricht mit. Mangelnde Orientierungshilfe der Lehrbücher und mangelnden Ressourcen wirken auf die Möglichkeiten und Inhalte des Unterrichts mit ein und werden als Ausgangspunkt in der Analyse der Lehrmaterialien mitgedacht.

6.1.3 Sprechen als Methode, Diskriminierung und Kompetenz

Sprechen ist, wie aus den Expert*inneninterviews klar hervorgeht, die beliebteste Methode für den sexualpädagogischen Unterricht wie auch für die Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte außerhalb des Unterrichts. Thuswald (2022) stellt in ihrer Studie fest, dass „[...] Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten (immer noch) von einer Aura des Verwegenen, Pionierhaften und Mutigen umgeben“ ist (vgl., 15). Diese Schwierigkeit im sexualpädagogischen Feld, mit tabubehafteten Themen in einem „pädagogisch-institutionellen“ Setting umzugehen, ist nach Thuswald (2022) eine Herausforderung des pädagogischen Handelns der Sexualpädagogik (vgl., 32). Die Methode zur Sprache, von welcher ein Großteil der Expert*innen berichteten ist, die Fragenbox durch welche in einer Box oder gleichwertigem Gegenstand über das Semester verteilt Fragen gesammelt werden, die dann in sexualpädagogischen Unterrichtsblöcken durch die Lehrperson beantwortet werden. Eine Lehrperson berichtet, mit Angst konfrontiert zu sein.

„Ich muss sagen es war gar nicht so – ich habe mir das ein bisschen pornografischer erwartet, wenn du weißt was ich meine? Also ich habe mir gedacht sie werden sich einen Spaß machen und so Sachen fragen: wie funktioniert ein Blowjob oder sowas das ich ihnen, dass erklären muss und dass sie das dann lustig finden“ (Expert*in 6 Interviewtranskript 3/70-74).

Die Lehrperson berichtet davon, positiv überrascht gewesen zu sein, dass der sexualpädagogische Unterricht nicht zu einem persönlich unangenehmen Erlebnis wurde.

Eine zweite Ebene der Sprache im sexualpädagogischen Unterricht ist direkte Diskriminierung durch Sprache. Darunter zum Beispiel die abwertende Nutzung von Wörtern wie „schwul“, aber auch „behindert“ wird vielfach durch die Lehrpersonen beschrieben. Dies lässt sich in Vergleich zu einer allgemeinen Studie, wie sie von Stobbe (2021) dargestellt wird, setzen, welche feststellt, dass nur die Hälfte aller Lehrpersonen bei queerfeindlichem Verhalten der Schüler*innen interveniert (vgl., 17). Diskriminierungsfreies Sprechen ist zwar kein rein sexualpädagogisches Problem, jedoch in Anknüpfung diskriminierungsreflektierter Sexualpädagogik von Bedeutung.

Ein dritter Aspekt der Sprache im sexualpädagogischen Unterricht ist Sprache als Kompetenz. Sprachkompetenz als Grundsatz der Sexualpädagogik werden ebenso durch die „Standards zur Sexualaufklärung“ der WHO gefordert – auf welche sich der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) bezieht (vgl. BMBWF 2015, 1f). Der sexualpädagogische Unterricht soll Kompetenzen vermitteln zur Kommunikation und Entwicklung von „Sexualität, Emotionen und Beziehungen“ (vgl. ebd., 2). Die Materialien zeigen an einigen Stellen diese Aufforderung zur Kommunikation über die eigenen Bedürfnisse und die eigene Sexualität. Hier als Beispiel:

„Erwartungen an eine Beziehung können so verschieden sein wie die Gründe, warum zwei Menschen zusammen sind. Wichtig ist, viel miteinander zu reden, um Erwartungen und Einstellungen der anderen Person kennenzulernen“ (BIO LOGISCH 4 2021, 91).

Schüler*innen werden durch die Lehrmaterialien direkt aufgefordert, Bedürfnisse zu kommunizieren und in Kommunikation mit ihren Partner*innen zu treten. Dabei stellt sich die Frage, wie offen Kommunikation möglich ist, wenn durch Lehrmaterialien Begriffe für das Sprechen über Sexualität nicht zur Verfügung gestellt werden. Das passiert zum Beispiel, wenn Geschlechtsverkehr wie folgt definiert wird:

„Geschlechtsverkehr – das ist die Vereinigung von Mann und Frau“ (BIO LOGISCH 1 2022, 30).

Wie Thuswald (2022) ebenso darstellt, spielt Sprache als Methode auch insofern eine Rolle, da es wichtig ist, dass Schüler*innen „[...] passende Wörter und Spracheweisen kennenlernen sollen, über Körper und Sexualität zu sprechen [...]“ (vgl., 34). Thuswald (2022) stellt fest, dass das Sprechen über sexualpädagogische Themen eine Herausforderung für Pädagog*innen darstellt (vgl., 46) – wie dies auch von den Expert*innen dieser Arbeit beschrieben wird. Durch die Schulbücher des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts kann diese Forderung nicht ermöglicht werden. Die Grundlagen für ein Sprechen über die eigene Sexualität ist nicht gegeben. Durch die Borschüre „Sex.Null“ können Begriffe erlernt werden, welche Kommunikation über Sexualität, Geschlecht und Romantik eventuell vereinfachen, während im Methodenbuch „Sex, Was?“ Sprache ebenso als Methode eingesetzt wird.

6.1.4 Lehramt

Ein weiterer Aspekt, der für die Sexualpädagogik wichtig ist, ist die Lehrer*innenbildung, welche ich aufgrund der gehäuften Nennung in den Expert*inneninterviews nicht auslassen möchte. Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) sieht für die Umsetzung der Vorgaben zu sexualpädagogischen Inhalten ebenso „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ der Lehrpersonen vor (vgl. BMBWF 2015, 8). Hochschulen sind aufgefordert, in der Lehrer*innenbildung Lehrveranstaltungen zu Sexualpädagogik anzubieten (vgl. ebd.). Wie bereits erwähnt ist Teil der Schwierigkeit von Sexualpädagogik im Handlungsfeld, die mangelnde curriculare Verankerung in der Lehrer*innenbildung – wie dies auch von Thuswald (2022) erforscht und dargestellt wird.

„Angehende Lehrer*innen kommen demnach mit einer mangelnden Vorbereitung zu sexualpädagogischen Themen an die Schule, wo Sexualpädagogik jenseits von biologischen Themen zumeist keinen festen Platz hat.“ (Thuswald 2022, 17).

Diese rein biologische Verankerung wird durch die untersuchten Lehrbücher deutlich. Methoden, Möglichkeiten, Materialien und Wissen müssen in Eigenverantwortung erarbeitet werden, weil diese nicht ausreichend durch die Lehrer*innenbildung abgedeckt scheinen. Die Materialien des Verhütungskoffers „Sex, Was?“ und das ABC der Stadt Wien sind Materialien, welche von den Expert*innen in Eigeninitiative für den sexualpädagogische Unterricht herangezogen werden können. Durch die Expert*innen wurden Aus- und Weiterbildung im Bereich der Sexualpädagogik als freiwillige Angebote beschrieben. Lehrpersonen, die an meiner Forschung

interessiert waren, haben auch vermehrt an diesen Angeboten teilgenommen, welche diese selbst jedoch als mangelhaft beschrieben haben.

6.2 Sexualpädagogik, Alter und Klasse

Wie der Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) ebenso festlegt, sollen „altersgerechte“ Informationen im Unterricht vermittelt werden (vgl. 2). Dementsprechend stellt der Grundsatzterlass Folgendes fest:

„Zeitgemäße Sexualpädagogik versteht sich heute als eine Form der schulischen Bildung, die altersentsprechend in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt“ (Grundsatzterlass Sexualpädagogik 2015, 1).

Im Gegensatz zu dieser Feststellung besteht die Pflichtschulzeit bis zur neunten Schulstufe, daher besuchen nicht alle Schüler*innen eine Schulform bis ins Erwachsenenalter. Jene Lehrmaterialien, welche Teil meiner Untersuchung sind, reichen bis zu 8. Schulstufe/4. Klasse Unterstufe. Bei einem Regelschulverlauf ist dieses das vorletzte Jahr des Pflichtschulbesuches. Es kann festgestellt werden, dass nicht alle Schüler*innen noch eine weitere Schulform besuchen und sexualpädagogischen Unterricht erhalten. Debus (2021a) zeigt deutlich, dass Klassismus ebenso Teil der Sexualpädagogik ist und ein reflektierter Umgang hier notwendig wird (vgl., 78). Eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem konstruierten Verständnis von Sexualität, Geschlecht und Romantik lässt sich (wenn überhaupt) erst in der höheren Schulbildung vermuten, zu welcher aus bestehenden Klassendynamiken der Zugang für Personen aus prekären Verhältnissen erschwert möglich ist (vgl. ebd.). Debus fasst Klassismus als Teil der diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik und stellt fest, dass diese Probleme als individuelles Versagen gedeutet werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kommt es zu Auslassung von Bildungsinhalten – was dies in Bezug auf Klasse für Schüler*innen bedeutet, kann durch diese Arbeit nicht ausdifferenziert genug betrachtet werden. Dennoch sollen die Inhalte der Lehrbücher sowie auch die Differenzierung zwischen AHS und Mittelschule daran reflektiert werden.

Als Beispiel dafür können die Inhalte des Expert*inneninterviews 10 gesehen werden. Dabei handelt es sich um eine Lehrperson einer AHS¹⁵, welche durch den Schwerpunkt „Gender“, Thematiken der Vielfalt in allen Bereichen des Unterrichts und der institutionellen Abläufe miteinbezieht und dadurch sexualpädagogische Themen stärker im Alltag der Schüler*innen

¹⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass es sich weiterhin um eine AHS handelt und hier ebenso der Zugang beschränkt bleibt.

verankert. Auch hier ist die Initiative der Lehrpersonen nötig, aber durch die Institution Schule gefördert. Diese Schule bildet eine Ausnahme und ist durch den Standort (ein innerstädtischer Bezirk) und die Schulform (AHS) nur für bestimmte Schüler*innen zugänglich.

Aus dem Interview mit Expert*in 3 geht hervor, dass sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt erst in der Oberstufe der AHS-Teil des Unterrichts sind. Zecher (2021) stellt jedoch fest, dass Biologiebücher wie bio@school 6 (2017) Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt sehr problematisch behandeln (vgl., 133). Da bio@school 4 (2022), welches ich für meine Analyse verwendet habe, fast keine Informationen außer statistische Angaben zu Homosexualität (vgl., 19) angibt, lässt sich schlussfolgern, dass Informationen – so problematisch sie sein mögen – erst nach Abschluss der Pflichtschulzeit als geeignet anerkannt werden. Auch aus den Expert*inneninterviews geht hervor, dass jene Lehrpersonen, die sich mit Themen wie sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt im Unterricht beschäftigen möchten, mit Unwissen der Schüler*innen konfrontiert sind und nicht die zeitlichen Ressourcen finden, um biologisches Wissen zu vermitteln und zusätzlich Aspekte des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik (2015) einzubringen.

„Also da sitzt du dann in einem Raum mit ganz vielen Jungs. Cis Jungs, die dich dann fragen, was ist jetzt ein Hoden?“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 2/34-35).

6.3 Sexualpädagogik, Migration, Religion und Rassismus

Ein weiterer Aspekt, welcher durch einen intersektionalen Forschungsansatz sichtbar wurde und durch die Kontextualisierung der Expert*inneninterviews verstärkt eingebaut wurde, ist die Schnittstelle der Sexualpädagogik mit Migration, Religion und Rassismus. Auch Scherr, El-Mafaalani und Yüksel (2017) besprechen Anti-Diskriminierung im Bereich der Menschenrechte als „westliche Wertegemeinschaft“ und die Schwierigkeit in der intersektionalen Verhandlung von Ideologien (vgl., viii). Debus (2021a) verweist ebenso auf Rassismus und rassistische Logiken in der Verhandlung sexualpädagogischer Themen im Unterricht. Anhand des Kulturbegriffs, welcher mir vermehrt durch meine Interviews, aber auch in den Lehrmaterialien begegnet ist, wird diskriminierendes Verhalten der Schüler*innen vor allem in Mittelschulen erwartet und legitimiert. Auch Debus (2021a) beschreibt, wie Queerfeindlichkeit und Integration gemeinsam verhandelt werden (vgl., 76). Kinder und Jugendliche, denen durch die Lehrpersonen ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, werden vermehrt mit Queerfeindlichkeit in Verbindung gesetzt.

„Aber ja, in Nigeria ist vierzehn Jahre Gefängnis auf Homosexualität. Und mit dem Mindset kommt der in die Schule“ (Expert*in 2 Interviewtranskript, 7/189-190).

„[...] ihr eigener Backround ich glaube das bei vielen es für die Eltern ein massives Problem wäre, wenn die sich als homosexuelle Outen würden sowohl Mädchen als auch Buben. Wir haben halt – also ich bin in einer Mittelschule mit neun, nein mit fast hundert Prozent Migrationshintergrund und das macht da schon einen Unterschied. Zu mindestens gefühlt. Vielleicht ja ohja es macht einen Unterschied bisschen leider“ (Expert*in 6 Interviewtranskript, 6f/196-201).

„Gleichzeitig überfordert es mich, weil sie mir mit dem Islam kommen, ganz oft und ich natürlich nicht – wenn es Kinder wären, die christlich sind, dann könnte ich mit ihnen ein bisschen eine theologische Diskussion führen. Ich bin nämlich – ich kenne mich im Islam nicht wahnsinnig gut aus“ (Expert*in 2 Interviewtranskript, 6/159-162).

Aus den Interviews geht eine starke Verunsicherung und Überforderung mit der vermeintlichen Abwehrhaltung der Schüler*innen hervor. Dass Queerfeindlichkeit – wie aus den österreichischen Schulmaterialien erkennbar – ein allumfassendes gesellschaftliches Problem ist, tritt in den Hintergrund. Thuswald (2022) stellt ebenso Folgendes fest:

„Dass konservative Akteur*innen seit den 1970er Jahren wiederholt progressive Sexualerziehung kritisieren, wird ausgeblendet, wenn es um geflüchtete Menschen und andere Migrant*innen geht, denen eine Distanz zu den >westlichen Werten< von Geschlechtergleichstellung, Akzeptanz von Homosexualität und sexueller Aufgeschlossenheit zugeschrieben wird“ (Thuswald 2022, 49).

Wie auch aus den Interviews deutlich hervorgeht, werden Migrant*innen homogenisiert und es wird ihnen im Schulunterricht eine negative Haltung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zugeschrieben und damit das Auslassen oder Weglassen vertiefender Inhalte legitimiert. Einerseits kommt es zu einer Homogenisierung der Schüler*innen und andererseits zu einem Spannungsfeld, in welchem sexualpädagogische Arbeit erschwert wird (vgl. ebd.).

„[...] den Geflüchteten, insbesondere jungen (muslimischen) Männern, wird tendenziell übergriffiges und gewaltvolles Verhalten gegenüber weißen >einheimischen< Frauen und Mädchen unterstellt und eine konservative, Vielfalt ablehnende Einstellung im Sinne von Homo- und Transfeindlichkeit, Sexismus und traditionelle Geschlechtervorstellungen zugeschrieben“ (Thuswald 2022, 50).

Vergeblich kann nach Repräsentation unterschiedlicher Personen im Schulbuch gesucht werden. In den meisten Büchern finden sich ausschließlich Abbildungen von *weißen* Personen. Das Buch „einfach bio 4“ (2019) bildet eine Schwarze weiblich gelesene Person in Umarmung mit einer *weißen* männlich gelesenen Person ab (92). Das Bild findet sich gerahmt von zwei Abbildungen homosexuell dargestellter Paare. Da diese Einbettung keinen textlichen Kontext bietet und auch keine weitere Abbildung einer nicht-weißen Person in der analysierten Sequenz oder beim Durchblättern des Buches gefunden werden kann, wirkt es wie eine genutzte Möglichkeit so viele ‚Kategorien‘ der Vielfalt wie möglich, auf einer einzelnen Seite zu erfüllen. Die Verwendung von Kultur im Kontext der Sexualpädagogik war in zwei Büchern auffällig:

„Sexuelles Verhalten und Wertvorstellungen sind nicht bei allen Menschen gleich. Sie können sich je nach Kulturkreis unterscheiden und haben sich auch im Lauf der Zeit verändert“ (bio@school 2022, 19).

Diese Wissensvermittlung wird kaum kontextualisiert. Auch in Bezug auf das Thema ‚Verhütungen‘ wird Kultur als Einflussgrund in der Auswahl der Verhütungsmittel genannt (vgl. ebd., 23), wobei auch die Erwähnung der Kultur in diesem Kontext unreflektiert bleibt.

Das Buch MEHRfach BIOLOGIE 4 (2021) ergänzt Informationen zur Pubertät mit einer Sonderspalte, die unter „ERSTAUNLICHES“ Rituale junger Männer der Insel Penecost beschreibt und als „besonders“ und „gefährlich“ darstellt, woraus eine Abgrenzung und Exotisierung deutlich wird. Auch durch MEHRfach BIOLOGIE 1 (2021) werden unter dem Aspekt „Völker der Erde“ Traditionen des Erwachsenwerdens beschrieben (vgl., 23).

Die Expertin der externen Organisation zur Anti-Diskriminierungsarbeit thematisiert Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen:

„Ja voll auf jeden Fall, und dass es ab und zu so – oder manchmal so Dynamiken gibt, wo die Lehrpersonen das Gefühl haben, die Schülis sind total queerfeindlich und total homofeindlich, und wir haben dann so ein bisschen

den Eindruck, die Schülis, machen selber voll viel Diskriminierungserfahrungen und können das dann irgendwie – oder die Lehrpersonen können nicht unterscheiden zwischen sind die Schülis jetzt quasi die Bösen Queerfeindlichen oder machen sie Diskriminierungserfahrungen, mit denen sie selber vielleicht nicht so gut umgehen können, weil sie Schülis sind so?“ (Expert*in 11 Interviewtranskript, 6/164-170).

Auch die Legitimierung und Instrumentalisierung in Bezug auf den sexualpädagogischen Unterricht beschreibt Expert*in 11:

„Ich hab schon das Gefühl, dass viele Lehrpersonen das irgendwie am Schirm haben, dass es blöd ist, dann alles auf – also viele Lehrpersonen fragen uns an und sagen ‚die Schülis sind irgendwie queerfeindlich‘ und begründen das mit Religion zum Beispiel, und ich habe schon das Gefühl, dass die Lehrpersonen irgendwie am Schirm haben, dass das dann, dass das blöd ist, draus Schlüsse zu ziehen. Aber gleichzeitig wissen sie ja, dass wir damit umgehen sollen, und fragen dann deswegen an“ (Expert*in 11 Interviewtranskript, 6/175-181).

Im Unterschied zu den Lehrpersonen, mit welchen ich Interviews führen durfte, berichtet die Person der Organisation (Expert*in 11) davon, sehr offen in Kommunikation mit den Schüler*innen zu treten. Teil der Workshops ist es, Religion und Queerness zusammen zu denken und besprechbar/verhandelbar zu gestalten. Religion wird als auslegbar behandelt (vgl. Expert*in 11 Interviewtranskript, 6f). Das Sprechen über sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt wird nicht durch die Instrumentalisierung von Religion oder Diskriminierung gestört, sondern bereichert.

„[...] und dann versuchen wir schon, auch sichtbar zu machen, es gibt auch queere religiöse Menschen, und in jeder Religion gibt es queere Menschen, und das ist voll blöd, die auszuschließen“ (Expert*in 11 Interviewtranskript, 7/202-204).

Auch das Methodenbuch „Sex, Was?“ thematisiert unter dem Abschnitt „Kulturelle Vielfalt“ im Kapitel „Vielfalt“ die Zusammenhänge von Religion und Sexualität (vgl. 2017, 92). Beide Konzepte werden als Teil „der menschlichen Erfahrung“ verortet und das Buch fordert zu gemeinsamen Verhandlung der Konzepte auf (vgl. ebd.). Als Gegenbeispiel zur Thematik der Repräsentation kann die Broschüre „Sex.Null“ (2018) gesehen werden, die sehr darum bemüht

ist, Personen mit unterschiedlichen Hautfarben darzustellen und damit den nackten Körper nicht nur als *weiß* konstruiert. Sexualität und Religion, Homonationalismus oder Rassismus werden dadurch aber nicht verhandelbar.

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die vorangegangene Analyse liefern:

Einordnung	Name des Materials	Begründung
Othering Praktiken	Einfach bio 4	Abbildung einer Schwarzen Person. Durch den Kontext handelt es sich um Othering-Praktiken, da die Abbildung auf der einzigen Seite zu finden ist, welche sich mit Vielfalt beschäftigt. Es handelt sich dabei um eine einzelne Abbildung.
	bio@school 4	Sexuelles Verhalten, Wertevorstellungen und Verhütung werden mit Kultur in Verbindung gebracht. Es handelt sich um eine nicht kontextualisierte Feststellung.
	Mehrfach Biologie 4 Mehrfach Biologie 1	Exotisierte Darstellungen. Exotisierte Darstellungen.
Neutral beschrieben	Sex, Was?	Beschreibungen zu Religion und Sexualität finden sich im Kapitel der Vielfalt. Dennoch neutral beschrieben.
Machtverhältnisse mitreflektiert	Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Durch unterschiedliche Darstellungen wird der menschliche Körper nicht nur als <i>weiß</i> konstruiert.

Tab.4

6.4 Sexualpädagogik und Vielfalt

Im folgenden Abschnitt werde ich die Ergebnisse meiner Analyse zu sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt darstellen. Um diese übersichtlich zu gestalten, werde ich sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt getrennt voneinander beschreiben, auch wenn diese ineinandergreifen. Außerdem werde ich in meiner Interpretation mit der Differenzierung nach Debus (2021a) arbeiten, welche ich schon zuvor erwähnt¹⁶ habe und meine Analysen in das Schema „Unmittelbare Diskriminierung“, „Mittelbare Diskriminierung“ und „Othering Praktiken“ ordnen (vgl., 70). Meine Erkenntnisse werde ich exemplarisch an Ausschnitten aufzeigen,

¹⁶ Siehe dazu Seite 11 Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik

da sich die Inhalte der Schulbücher im Bereich der Vielfalt nur zu geringen Teilen unterscheiden. Allgemein sei hingestellt, dass Themen der Vielfalt grundsätzlich eher als Randnotizen vorkommen, wenn sie dies überhaupt tun. Sie sind stark an heteronormative Begriffe und Verständnisse geknüpft und mehrmals auch im Kontext von Abschnitten zu sexuellem Missbrauch geführt, wie zum Beispiel durch das Buch „einfach bio 4“ (2021, 92), welches Homosexualität als Gegenstück der Heterosexualität und Sexualpraktiken auf derselben Seite bearbeitet wie sexueller Missbrauch. In den folgenden Abschnitten werde ich zu Beginn geschlechtliche Vielfalt darstellen, bevor ich auf sexuelle Vielfalt eingehe und schlussendlich romantische Vielfalt darstelle. Zu Beginn dieser drei Kapitel ist eine Übersicht Lehrmaterialien mit einer Einordnung nach Debus (2021a) & Thuswald (2019) zu finden. Die Kapitel selbst sind weiters in Unterkapitel geteilt, welche vertiefende auf unterschiedliche Themen der Analyse eingehen.

6.4.1 geschlechtliche Vielfalt

Ich beginne mit sehr allgemeinen Erkenntnissen zu den analysierten Materialien. Jedes analysierte Schulbuch war binär, männlich und weiblich strukturiert. In keinem der analysierten Bücher wurde eine inklusive Sprache verwendet. Teilweise sind die Biologieschulbücher in einer binären Form gegendert wie zum Beispiel: „[...] Sportlerinnen oder Sportler, beliebte Schauspielerinnen und Schauspieler.“ (Mehrfach BIOLOGIE 4, 44). Binäre Geschlechtervorstellungen werden nicht nur durch Sprache deutlich, sondern auch durch Kapitelüberschriften (z.B. BIO LOGISCH 4 2021, „Typisch Mann – typisch Frau“, 93 / „Die männlichen Geschlechtsorgane“, 94 / „Die weiblichen Geschlechtsorgane“, 96) und Aufgaben zur tabellarischen Einordnung weiblicher und männlicher Geschlechtsmerkmale (z.B. BIO LOGISCH 4 2021, „beim Mann:“ „bei der Frau“, 98).

In allen analysierten Schulbüchern wird Geschlecht nur nach biologischen Merkmalen beschrieben und es findet eine binäre und strenge Einteilung in die Geschlechter männlich und weiblich statt. Wie eine Lehrperson passend darstellt, nachdem diese den Kindern beim Ausfüllen eines Formulars den Begriff „divers“ erklärt, hat:

„Sie wissen es einfach nur nicht und denen habe ich schon versucht zu erklären, dass es halt ganz viel Anderes gibt. Ja, aber offen gestanden so schulbüchermäßig ist es eher klassisch weiblich männlich. Das, was halt bekannt ist so als Normalität“ (Expert*in 4 Interviewtranskript, 5/154-157).

Durch Lehrmaterialien wie Schulbücher bleibt es bei einem rein biologischen Verständnis von Geschlecht – soziale Konstruktion wird dadurch in keinem Fall möglich. Aufgrund dieser Auslassungen kann nach Debus (2021a) von einer unmittelbaren Diskriminierung ausgegangen werden, da Identitäten und Körper direkt nicht nur ausgelassen, sondern auch als „Abweichung vom Natürlichen“ konstruiert und abgewertet werden.

Im Methodenbuch „Sex, Was?“ ist geschlechtliche Vielfalt als eigenständige Thematik unter dem Begriff „Gender“ behandelt (vgl., 2017, 90 - 91). Zwischen Sex und Gender wird differenziert und damit biologische Geschlechtsmerkmale, von Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck unabhängige Faktoren bearbeitbar vermittelt (vgl. ebd.).

„Gender steht für das soziale Geschlecht, also für Verhaltensweisen, Erwartungen, Auftreten, Kleidung etc., die allesamt in einer Kultur als typisch männlich oder typisch weiblich gelten“ (Sex, Was? 2017, 90).

„Sex.Null“ (2018) differenziert für den Begriff „Geschlecht“ die Ebenen des Körpergeschlechts, der Geschlechtsidentität sowie des Geschlechtsausdrucks, ähnlich wie auch beim „Gender Unicorn“ auf welches ich in meinem Kapitel 6.7 „Sexualpädagogik und Auslagerung“ noch genauer eingehen werde. Geschlecht wird als sozial konstruiert und individuell gestaltbar dargestellt.

„In Wirklichkeit ist jeder Mensch ein ganz eigenes Kunstwerk – wie ich mich fühle, wie ich aussehe und wie ich bin oder was ich mag, macht mich aus“ (Sex.Null 2018, 25).

Darunter findet sich eine Grafik, welche ebenso ähnlich wie das „Gender Unicorn“ aufgebaut ist und die unterschiedlichen Ebenen von Geschlecht an unterschiedlichen Körperstellen verortet. Um geschlechtliche Vielfalt umfassender zu behandeln und darzustellen, werde ich meine Analyse im Folgenden unterteilen in binäre Geschlechtsidentitäten, Trans und Cis, Inter* sowie Nicht-binär, divers oder ganz anders.

6.4.1.1 Binäre Geschlechtsidentitäten

Auch binäre Geschlechtsidentitäten müssen im Hinblick auf Geschlechterrollen vermehrt als individuell und damit als vielfältig begriffen werden. Dass dies durch Schulbücher des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts nicht möglich wird, ist bereits vermehrt in meiner Arbeit hervorgetreten. Als Beispiel: im Schulbuch BIO LOGISCH 4 (2021) findet sich eine Seite mit der Überschrift „Typisch Mann – typisch Frau?“ welche sich mit Geschlechterrollen beschäftigt (vgl., 93).



Abbildung 1: „Typisch Mann – typisch Frau“ BIO LOGISCH 4 (2021), 93

Bereits durch das Layout der Seite wird eine starke binäre Trennung vorgenommen und durch Formulierungen werden Stereotypen bedient und verstärkt:

„Auch das Verhalten entspricht häufig nicht den typisch weiblichen oder männlichen Merkmalen“ (BIO LOGISCH 2021, 93).

Diese Formulierung setzt voraus, dass es typisch weibliche und typisch männliche Eigenschaften gibt, die nur unterschiedliche Ausprägungen erhalten können. In dem gewählten Fallbeispiel wird nicht reflektierbar, was „typische Merkmale“ bedeutet, sondern diese werden durch eine solche Formulierung eher als „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ verfestigt. Auch versucht das Buch Geschlechterrollenbilder, als historisch/nicht mehr aktuell darzustellen und behauptet, dass diese in der heutigen Gesellschaft keinen Einfluss mehr auf Lebensentscheidungen oder Abläufe nehmen (vgl. ebd.). Diskriminierung aufgrund von Geschlecht wird direkt verleugnet. Während die medialen Darstellungen des „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Körpers kritisiert werden, werden diese jedoch auf derselben Seite durch Illustrationen unkontextualisiert reproduziert (siehe Abbildung 1). Auch Aufgaben wie:

„Diskutiert in der Klasse, welche Eigenschaften ihr als typisch männlich bzw. typisch weiblich bezeichnen würdet!“ (MEHRfach BIOLOGIE 4 2021, 44).

dienen der Reproduktion von Geschlechternormen und Stereotypen. Der vorangegangene Abschnitt befindet sich im Kontext eines Comicstreifens, in welchem eine weibliche gelesene Person mit der Körpergröße und Kleidung beschäftigt ist, während eine männlich gelesene Person mit Pickel, Stimmbruch und Bart beschäftigt ist (vgl. ebd.).

Deutlich wird der Umgang mit Normvorstellungen zu Körpern auch an folgenden Beispielen:

„Mit 14 Jahren hat das Mädchen dann annähernd den Körper einer erwachsenen Frau“ (BIO LOGISCH 1 2022, 30).

„Das Becken nimmt weiblichere Formen an“ (MEHRfach BIOLOGIE 4 2021, 46).

Durch diese wird nicht genau definiert, was das überhaupt bedeuten soll. Eine weitere Reflexion wird durch den Umgang in diesem Buch nicht möglich gemacht.

6.4.1.2 *Trans und Cis*

In den analysierten Schulbüchern war es nicht möglich, Informationen zu Trans oder Cis zu erhalten. Diese Themen bleiben unbehandelt. Lediglich folgender Absatz ist in einem der Schulbücher zu finden:

„**Transvestismus:** Neigung, die Kleidung des anderen Geschlechts zu tragen“ (BIO LOGISCH 4 2021, 92).

Die Auslassung von Trans und Cis im Schulunterricht wird wie folgt von einer Lehrperson kontextualisiert:

„Also wir haben wohl auch Transsexualität zum Beispiel Intersexualität am Rande erwähnt, aber das war dann zu spezifisch schon für die paar Stunden, die wir hatten, ja“ (Expert*in 6 Interviewtranskript 5/165-155).

Auch durch die Lehrperson wird der veraltete Begriff der „Transsexualität“ verwendet. Trans sowie Cis oder Inter* werden durch einen am Lehrbuch orientierten Schulunterricht nicht behandelbar.

Im Gegensatz dazu stehen Fallbeispiele aus den anderen gewählten Materialien:

„Wenn die subjektiv empfundene Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt, wird von ‚Cisgender‘ gesprochen. Ist dies nicht der Fall, wird der Begriff Transgender verwendet“ (Sex, Was? 2017, 90).

Der Begriff „Transgender“ wird im Methodenbuch als Überbegriff für „Phänomene“ verwendet, „bei denen Geschlechtergrenzen überschritten werden“ (Sex, Was? 2017, 90). Durch diese, zwar vage Formulierung, wird dennoch ein Möglichkeitsspielraum eröffnet und Geschlecht als etwas Veränderbares konstruiert. Trans und Cis werden durch die Vermittlung des Methodenbuchs wissenschaftliche in deren Begriffsbedeutung erläutert. Auf weitere Assoziationen wird verzichtet. Im Gegensatz dazu beschreibt „Sex.Null“ Cis-Frau und Cis-Mann als Begriffe und verhandelt diese als eigenständig, nicht in Abgrenzung zu Trans.

Durch das Methodenbuch „Sex, Was?“ wird der Begriff der „Transsexualität“ problematisiert und dafür der Begriff der „Transidentität“ verwendet, um klar darzustellen, dass es sich nicht um eine sexuelle Präferenz, sondern um Teil der Geschlechtsidentität handelt (vgl. ebd.). Andere Begriffe, die unter dem Thema Gender erläutert werden, sind „Intersexualität/Hermaphroditismus“, „Transvestiten/Crossdresser“, „Fetischistischer Transvestitismus“, „Transvestit“ und „Dragqueens, Dragkings“ (vgl. ebd., 90f). Wobei mit veralteten Begriffen gearbeitet wird, sind die Darstellungen dennoch in einen Kontext eingebettet, in welchem eine Normalisierung stattfinden kann. Die Begriffe werden wissenschaftlich erläutert und sind leicht in einen gesellschafts-politischen Kontext eingebettet. Für Pädagog*innen führt das Methodenbuch folgende Zielsetzung an:

„Es ist wichtig, diese Begriffe genau zu erklären und den Jugendlichen zu vermitteln, dass ‚Geschlecht‘ ein vielfältiger und wandelbarer Begriff ist, der zahlreiche Facetten aufweisen kann. Die empfundene Geschlechtsidentität muss nicht mit dem biologischen Geschlecht, das sich durch äußere Geschlechtsmerkmale zeigt, übereinstimmen“ (Sex, Was? 2017, 91).

An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass Trans auch außerhalb der Notwendigkeit der Änderung des Körpers – „Geschlechtsumwandlung“ – beschrieben wird. Damit also sogenanntes normatives „passing“ nicht für die Anerkennung der Geschlechtsidentität vorausgesetzt wird. Das Vorurteil des „falschen“ Körpers und die Annahmen der Notwendigkeit medizinischer Eingriffe bei trans Körpern wird durch das Buch problematisiert und Pädagog*innen sind dazu angehalten, diese Vorannahmen ebenso zu problematisieren (vgl. ebd.).

Die Broschüre „Sex.Null“ (2018) beschreibt Tans wie folgt:

„Trans*Personen sind Menschen, die Geschlechtsgrenzen überschreiten, weil ihre Geschlechtsidentität [...] nicht oder nur teilweise mit jenem Geschlecht übereinstimmt, das ihnen nach der Geburt zugewiesen wurde“ (Sex.Null 2018, 53).

Damit zeigt sich eine wissenschaftliche Beschreibung, die einerseits genug Spielraum für individuelle Identität lässt und andererseits klar genug beschreibt, was der Begriff Trans bedeutet.

6.4.1.3 *Inter**

Inter* und jedwede „Abweichung“ der binären Zuteilung von Geschlechtsmerkmalen wird in den analysierten Schulbüchern nicht thematisiert. Die Möglichkeit der Abweichung von verfestigten Normen ist weder auf einer Ebene der Geschlechtsidentität möglich noch der „biologischen“ Geschlechtszuteilung, welche Inter* direkt ausschließt. Hier werden nicht nur Informationen zu Inter* vorenthalten, sondern Inter* wird gar nicht erst denkbar.

Der Begriff Inter* kommt im Methodenbuch „Sex, Was?“ (2017) nicht vor. Hier ist die Sprache von „Intersexualität/Hermaphroditismus“, wobei es sich um veraltete und diskriminierende Begriffe handelt, da Inter* keine Sexualität darstellt und Hermaphroditismus ein pathologisierender Begriff ist (vgl., 90).

„Intersexualität/Hermaphroditismus erfasst Menschen, die aufgrund von genetischen, anatomischen und hormonellen Besonderheiten nicht eindeutig dem biologischen Geschlecht ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ zuzuordnen sind“ (Sex, Was? 2017, 90).

An dieser Darstellung ist einerseits die Begriffswahl kritische zu betrachten und andererseits ebenso, dass es hier keine Thematisierung von Diskriminierung gibt. Inter* Personen sind bereits nach der Geburt oder in früher Kindheit von medizinischen Eingriffen zur „Geschlechtsanpassung“ betroffen. Diese Diskriminierung ist auf eine Naturalisierung der binären Geschlechter männlich und weiblich zurückzuführen und kann lebenslange schwerwiegende Folgen für inter* Personen mit sich bringen. Durch die Beschreibung des Methodenbuches „Sex, Was?“ wird dies nicht behandelbar. Die Broschüre „Sex.Null“ beschreibt Inter* wie folgt:

„Intersexuell/Intergeschlechtlich/Inter bedeutet, dass das Geschlecht einer Person genetisch und/oder anatomisch und/oder hormonell nicht eindeutig dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet werden kann, sondern sowohl körperlich als weiblich als auch als männlich geltende Merkmale vereinen kann [...]. Intersexualität ist keine Krankheit! Von Tausend Kindern

kommen geschätzte ein bis zwei Kinder intergeschlechtlich auf die Welt“
(Sex.Null 2018, 31).

Die Unterschiede der Begriffe „Intersexuell“, „Intergeschlechtlich“ und „Inter“ werden durch diese Beschreibung nicht behandelbar. Auch Pathologisierung und die Auswirkung von Diskriminierung können durch diese Erläuterung nicht behandelbar gemacht werden. Durch die statistische Einordnung findet ein Diskurs statt, in welchem Inter besonders wird. Dennoch versucht diese Beschreibung der Pathologisierung der Inter* entgegenzuwirken. Die Formulierung kann aus unterschiedlichen Gründen problematisiert werden – dennoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass „Sex.Null“ Inter* inkludiert und hier auch unterschiedliche Begriffe anbietet.

6.4.1.4 *Nicht binär, divers oder ganz anders*

Wie bereits erwähnt bleiben, durch die zur Analyse herangezogenen Schulbücher, Geschlechtsidentitäten, welche nicht der binären Einteilung männlich und weiblich angehören, unbehandelt und unvorstellbar. Identitäten außerhalb des männlichen und weiblichen sind in der verwendeten Sprache und in der naturalisierenden biologischen Vorstellung von Geschlecht, nicht darstellbar. Das Methodenbuch „Sex, Was?“ (2017) stellt ein offeneres Verständnis von Geschlecht dar und beschreibt:

„Es gibt Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt, und solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Auch gibt es Menschen deren Geschlechtsidentität sich nur teilweise mit ihrem biologischen Geschlecht deckt. Nicht jede Person wünscht, einer der beiden Geschlechtskategorien („männlich“/„weiblich“) anzugehören, manche Menschen wollen sich bewusst dazwischen positionieren“ (Sex, Was? 2017, 91).

Das Buch verzichtet an dieser Stelle über statistische Aussagen in Bezug auf „Häufigkeiten“ oder Ähnliches zu treffen und ist auf ein offeneres Verständnis von Geschlecht ausgerichtet. Dennoch wird nur ein Spektrum zwischen der Dichotomie männlich und weiblich sichtbar, mit einem Möglichkeitsspielraum dazwischen, nicht aber auch außerhalb. Geschlecht wird durch das Buch als Identität begriffen, die veränderbar ist und nicht feststeht (vgl. ebd.). Damit sind auch Geschlechtsidentitäten inkludiert, welche fluktuierend sind. Die Broschüre „Sex.Null“ erläutert Geschlechtsidentitäten wie „divers“ oder „nicht-binär“ nicht unter diesen Begriffen. Obwohl Inter* und Trans vorkommen, scheint die Broschüre eher auf eine Vielfalt von Sexualität ausgelegt zu sein als Geschlecht zu fokussieren. Möglichkeitsspielräume sind eher offengelassen.

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die vorangegangene Analyse liefern:

Name des Materials	Einordnung	Begründung
BIO LOGISCH 4	Mittelbare bis unmittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen	Binäres und Verständnis von Geschlecht Biologisches Verständnis von Geschlecht Zuschreibungen nach Geschlechterrollen werden reproduziert. Auslassung von Informationen zu Cis, Trans, Inter, Non-binär. Nur Darstellung von „Transvestismus“. Trans wird damit nur als sexuelle Neigung konstruiert. Kein offenes Verständnis von Geschlecht möglich.
BIO LOGISCH 1 bio@school 4 bio@school 1 Mehrfach Biologie 4 Mehrfach Biologie 1 Einfach bio 4 Einfach bio 1 Bio Top 4 Bio Top 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen.	Binäres Verständnis von Geschlecht Biologisches Verständnis von Geschlecht Zuschreibungen nach Geschlechterrollen werden reproduziert. Auslassung von Informationen zu Cis, Trans, Inter, Non-binär. Kein offenes Verständnis von Geschlecht möglich.
Sex, Was? + heterosexuelle Matrix	Auseinandersetzung mit Vielfalt: Geschlechtliche Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar.	Differenzierung in Sex und Gender. Neutrale Darstellung von Trans und Cis. Vage Formulierung von „Transgender“. Offen behandelbar. Problematisierung von Begriffen.

		Unterschiedliche Formen von Geschlechtsidentitäten oder Geschlechtsausdrücken werden mit Begriffen bearbeitet und dargestellt. Trans wird nicht mit „Geschlechtsanpassenden“ Eingriffen in Verbindung gesetzt. Veraltete Begriffe für Inter*. Nicht reflektiert.
Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Auseinandersetzung mit Vielfalt: Geschlechtliche Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar.	Differenzierung von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck Geschlecht wird als individuell verhandelbar dargestellt. Cis und Trans werden nicht in Dichotomie, sondern unabhängig voneinander neutral behandelbar. Unterschiedliche Begriffe zu Inter* und Machtverhältnisse werden mitreflektiert. Keine Erwähnung von Geschlechtsidentitäten außerhalb der binären.

Tab.5

6.4.2 Sexuelle Vielfalt

Für die folgende Schwerpunktanalyse der sexuellen Vielfalt habe ich die Unterteilung in sexuelle Identität und sexuelle Praktiken vorgenommen, wobei sich diese nicht gänzlich voneinander getrennt betrachten lassen.

6.4.2.1 Sexuelle Identität

Sehr früh in meiner Analyse des empirischen Materials wurde mir klar, dass Sexualität als Identität durch die meisten Schulbücher nicht besprechbar oder vermittelbar wird. Sexualität ist in diesen Büchern stark an binäre, heteronormative Vorstellungen gebunden und wird kaum außerhalb verhandelt.

„Geschlechtsverkehr – das ist die Vereinigung von Mann und Frau“ (BIO LOGISCH 1 2022, 30).

Durch Formulierungen wie diese wird kaum Raum gelassen, um die Kompetenz zu entwickeln, Fragen zu Sexualität stellen, Sexualität kritisch zu bearbeiten oder Sexualität als Spektrum begreifen zu können. In den wenigen Fällen, in welchen Homosexualität in den Lehrmaterialien behandelt wird, zeigt sich diese durch die Dichotomie zu Heterosexualität konzipiert:

„Als Heterosexualität bezeichnet man die Liebe zwischen Frau und Mann. Unter Homosexualität versteht man die Liebe zwischen Menschen gleichen Geschlechts, also zwischen zwei Frauen oder zwischen zwei Männern“ (einfach bio 4 2019, 92).

„Die meisten Menschen haben andersgeschlechtliche, d.h. heterosexuelle Beziehungen. Es gibt aber auch Männer und Frauen, die nur vom gleichen Geschlecht körperlich und seelisch angesprochen werden. Deshalb gehen sie sexuelle Beziehungen mit Personen des gleichen Geschlechts ein. Ein solches Verhalten bezeichnet man als Homosexualität. Männliche Homosexuelle nennt man auch Schwule und weibliche Homosexuelle Lesben. Fühlt sich ein Mensch zu beiden Geschlechtern gleichermaßen hingezogen, nennt man ihn bisexuell“ (BIO LOGISCH 4 2021, 92).

Dieser Abschnitt ist durch ein Bild ergänzt, auf welchen zwei männlich gelesenen Personen zu sehen sind, die sich umarmen (ebd.).

Homosexualität wird anhand der Abgrenzung und Gegenüberstellung zu Heterosexualität besprechbar, während Heterosexualität als Norm konstruiert wird, zu welcher Homosexualität die Abweichung der Norm darstellt. Spannend an diesem Ausschnitt ist, dass eine Differenzierung zwischen seelischer und körperlicher Anziehung erwähnt wird, welche aber keine weitere Kontextualisierung oder Erläuterung beigefügt ist. Eine Einbindung der Differenzierung romantischer und sexueller Anziehung in diesem Rahmen bleibt ohne Kontext und damit unverständlich und weiterhin unbehandelbar. Durch eine Zuordnung zur „Abweichung“ der Sexualität ist diese für die Normvorstellung der Heterosexualität nicht bedeutend. Auch zeigen sich in diesem kurzen Ausschnitt unmittelbare Diskriminierungen durch die abwertende Bezeichnung des „Verhaltens“, welches eine bewusste Entscheidung zur „Andersartigkeit“ suggeriert und damit diskriminierende Vorurteile bedient. Die mangelhafte Erläuterung und strenge Zuteilung der

Personenbezeichnung als „Lesben“ und „Schwule“, zeigt eine eindeutige Abgrenzung und unmittelbare Diskriminierung, wie sie auch von Debus (2021a) beschrieben wird. Durch diese Personenbezeichnung wird auch eine Homogenisierung vorgenommen und eine Personengruppe konzipiert, die so undifferenziert nicht existiert. Die Erwähnung der Bisexualität macht dies nochmals sehr deutlich. Bisexualität wird nicht als subjektive Identitätszugehörigkeit verhandelt, sondern wird von außen an Personen herangetragen „[...] nennt man ihn [...]“. Was eine „gleichmäßige Anziehung“ bedeutet, bleibt durch diese sehr kurze Erwähnung offen – dennoch wird eine homogene Sexualität konstruiert, welche stagnierend verhandelt bleibt. Weitere Thematisierungen sexueller Identität können auch wie folgt vorgefunden werden:

„Die meisten Menschen sind heterosexuell, das heißt, sie fühlen sich zu Personen des jeweils anderen Geschlechts hingezogen. Ca 1-2% der Bevölkerung (nach Befragung), ca. 5% der Bevölkerung (nach Schätzung) sind homosexuell und fühlen sich vom gleichen Geschlecht angezogen. Homosexuelle Männer werden auch als schwul, homosexuelle Frauen als lesbisch bezeichnet“ (bio@school 4 2022, 19).

In diesem Abschnitt wird ausschließlich Homosexualität erwähnt. Jede andere Art der Sexualität bleibt unerwähnt. Die Erläuterung ist rein statistisch und durch die ausgeführten Zahlen wird eine Minderheit erzeugt. Durch diesen Kontext werden homosexuelle Personen als „die Anderen“ konstruiert und eine „Abweichung“ erzeugt. Nach dem vorangegangenen Ausschnitt findet sich ein kurzer Absatz zur Möglichkeit der Heirat oder Partnerschaft. Homosexualität ist hetero-monogamen Normen unterworfen, um so eine Legitimierung zu schaffen. Auch „BioTOP 4“ (2017) inkludiert ausschließlich Homosexualität im Bereich der sexuellen Vielfalt:

„Es gab aber immer schon Männer, die sich zu Männern, und Frauen, die sich zu anderen Frauen hingezogen fühlten. Dies nennt man gleichgeschlechtliche Liebe oder Homosexualität. Homosexualität ist eine weitere Möglichkeit der sexuellen Orientierung der Menschen [...]. Da homosexuelle Paare nicht die gleichen Rechte wie heterosexuelle Paare haben, kämpfen sie immer noch um die Anerkennung und Gleichstellung ihrer Partnerschaften“ (BioTOP 2017, 78).

In diesem Beispiel werden Machtstrukturen thematisiert, wenn auch nur kurz. Es findet eine knappe historische Einbindung statt. Auf der darauffolgenden Seite sind weitere rechtliche Informationen und Übungen zu Homosexualität zu finden. Jede andere Form von Sexualität und

Romantik bleibt unerwähnt. Dennoch handelt es sich im Vergleich der Schulbücher, um die am wenigsten von Diskriminierung strukturierte Darstellung sexueller Vielfalt. Auch wenn weiterhin Othering-Praktiken nach Debus (2021a) deutlich werden, handelt es sich weder um unmittelbare noch um mittelbare Diskriminierung.

Wie bereits in meinen Erläuterungen zum Grundsatzerlass Sexualpädagogik (2015) ausgeführt und wie auch Zecher (2021) beschreibt, wird durch den Erlass ein weiteres Verständnis von sexueller Vielfalt gefordert als jenes, das auf einem binären Gegensatz der Hetero- und Homosexualität basiert (vgl. Zecher 2021, 85). Diese Forderung kann – wie aus den vorangegangenen Analysen hervorgeht – durch die vorliegenden Schulbücher nicht eingehalten werden. Das Methodenbuch „Sex, Was?“ erläutert ein weiteres Verständnis sexueller Orientierung:

„Mit dem Begriff ‚sexuelle Orientierung‘ ist im engeren Sinn jenes Grundgefühl gemeint, das ein Mensch hinsichtlich seiner sexuellen Interessen dem eigenen oder anderen Geschlecht gegenüber hat.

Vereinfacht ausgedrückt: Der Ausdruck erfasst, auf wen oder worauf sich die sexuellen Gefühle einer Person richten. Die sexuelle Orientierung ist Teil der sexuellen Identität, welche aber auch das biologische, das soziale und das selbst erlebte Geschlecht einschließt“ (Sex, Was? 2017, 88 Hervorhebung im Original).

Sexuelle Orientierung wird hier an die soziale Konstruktion von Geschlecht geknüpft und ein offener, un-naturalisierende Umgang mit Sexualität und Geschlecht aufgezeigt. Der Begriff der sexuellen Orientierung wird durch das Buch auch problematisiert und für genauere Erläuterungen durch den Begriff der „sexuellen Partnerinnenorientierung“ ersetzt.

„In puncto sexueller Partnerinnenorientierung wird meistens von Heterosexualität, Bisexualität, Pansexualität und Asexualität gesprochen. Allerdings ist nicht klar, wie viele sexuelle Orientierungen wirklich existieren“ (Sex, Was? 2017, 88).

Nach diesem Abschnitt werden die genannten Begriffe erläutert, während das Buch auch den Problemhorizont der Machtverhältnisse kurz beleuchtet und aufzeigt, dass oftmals nur Hetero- und Homosexualität thematisiert werden, wie dies auch durch die Schulbücher hinweg aufgezeigt werden kann. Auch wird durch das Buch hingewiesen, dass äußerliche Wahrnehmung und

tatsächliche Identität nicht übereinstimmen müssen und sexuelle Orientierung eine Selbstdefinition ist (vgl. ebd.). Die Individualität sexueller Vielfalt wird in diesem Buch durch die Kinsey-Skala beschrieben, welche ein Spektrum zwischen dem dichotomen Paar Hetero- und Homosexualität begreift und sexuelle Vielfalt als Spektrum darstellt und individuell verhandelt (vgl. ebd.). Das Buch versucht anhand dieser Skala sexuelle Orientierung zu visualisieren und als etwas individuelles begreifbar zu machen. Sexuelle Vielfalt wird auch mit den Schwerpunkten „Coming-out“ und „Regenbogenfamilie“ behandelt (vgl. ebd., 89).

„Sex.Null“ arbeitet ausschließlich mit Begriffen und inkludiert unterschiedliche Sexualitäten, die durch die alphabetische Reihenfolge in keinem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen. Teil davon ist Bisexualität, Heterosexualität, Homosexualität. Diese Identitäten werden unabhängig voneinander beschrieben und auch nicht aneinander oder im Gegensatz zueinander konstruiert.

6.4.2.2 *Vielfalt sexueller Praktiken*

„Geschlechtsverkehr“ ist in den analysierten Schulbüchern jener Begriff, welcher meist für Sex und sexuelle Praktiken verwendet wird. Sexuelle Praktiken an sich sind kein explizites Thema, welches durch die Schulbücher behandelbar wird.

„Wenn erwachsene Menschen ihre Liebe zueinander ausdrücken wollen, suchen sie körperliche Nähe. Wenn sie miteinander Geschlechtsverkehr haben und es zu einem Samenerguss in der Scheide der Frau kommt, gelangen danach Millionen winzige Samenzellen durch die Gebärmutter in die Eileiter“ (MEHRfach BIOLOGIE 1 2021, 24).

Sexualität steht häufig in den analysierten Schulbüchern direkt in Zusammenhang mit Reproduktion und wird nicht als lustvolle Praktik verstanden. Durch diesen Begriff wird eine bestimmte Vorstellung von Sexualpraktiken deutlich, welche sich in den Definitionen des Begriffs „Geschlechtsverkehr“ in den Büchern deutlich zeigen. Lust im Kontext der „weiblichen“ Geschlechtsorgane spielt kaum eine Rolle, während „männlich“ Geschlechtsorgane häufig in Zusammenhang mit Lust und Erektion beschrieben werden. Für Geschlechtsverkehr im Sinne von vaginaler Penetration wird – von jenen Lehrbüchern, in welchen Voraussetzungen für Geschlechtsverkehr überhaupt erwähnt werden – nur eine Erregung des Penis, nicht aber der Vagina vorausgesetzt.

„Nur ein steifer Penis kann beim Geschlechtsverkehr in die Scheide einer Frau eingeführt werden“ (einfach bio 1 2017, 46).

Die Notwendigkeit einer feuchten Vagina ist dabei nicht von Bedeutung.

„Wenn ein Mann und eine Frau einander lieben, sind sie zärtlich zueinander. Beim Geschlechtsverkehr dringt der Mann mit seinem steifen Penis in die Scheide der Frau ein“ (einfach bio 1 2017, 48).

In Formulierungen wie dieser nimmt die männlich konstruierte Person eine gewaltvolle Position ein, indem das Vorgehen als „eindringen“ beschrieben wird. Außerdem wird Geschlechtsverkehr als reine Penetration verstanden und nur im Kontext von Liebe bedeutsam.

„Bei Geschlechtsverkehr dringt der Mann mit dem erigierten Penis in die Scheide der Frau ein. Nach einiger Zeit kommt es zum Samenerguss“ (Bio-TOP 1 2015, 32).

Aus diesem Ausschnitt geht Penetration als einzige Sexualpraktik hervor. In dieser nimmt „der Mann“ eine aggressive Position ein, während der Samenerguss die Abfolge des Geschlechtsverkehrs beendet. Damit bleibt die Beschreibung auf die „männliche“ Lust und auf „männliche“ Bedürfnisse beschränkt.

Die Broschüre „Sex.Null“ (2018) thematisiert dieses Verhältnis unter dem Begriff „Einfühlsamer vs. Egoistischer Sex“ (vgl., 16). Unter diesem Begriff wird für Sex die Lust aller teilnehmen Personen vorausgesetzt. Durch Begriffserläuterungen zu „Erogene Zonen bei der Frau“ oder „Erotik“ wird Sex als lustvolle Praxis behandelbar dargestellt (vgl. ebd., 18). Der Abschnitt „Feucht werden_Lubrikation“ weist direkt darauf hin, dass für Penetration (welche hier unterschiedliche Formen annehmen kann) nicht nur die Erektion eines Penis notwendig ist, sondern ebenso die Lubrikation der Vagina (vgl. ebd., 20). Der Begriff der „Penetration“ wird erläutert, welcher nicht nur das Eindringen des Penis beschreibt, sondern ebenso das Eindringen der Finger oder eines Dildos (vgl. ebd., 45).

„Petting“ als Sexualpraktik wird im Buch „einfach bio 4“ (2021) erwähnt, wobei hier klar vermittelt wird, dass es aufgrund der fehlenden Penetration kein „echter“ Geschlechtsverkehr stattfindet (vgl., 92).

Im Gegensatz zu den Inhalten der Schulbücher bildet das Methodenbuch „Sex, Was?“ (2017) folgende Erläuterung zu mehreren Sexualpraktiken ab:

- „Vaginalsex: Der Penis (oder das Sexspielzeug) dringt in die Vagina ein. Vaginalverkehr kann in verschiedenen Stellungen praktiziert werden (Missionarsstellung, Reiterstellung, Doggy-Style etc.)

- Analsex: Der Penis (oder das Sexspielzeug) wird in den Anus der Partnerin eingeführt. Analverkehr ist zwischen einem Burschen und einem Mädchen, zwischen zwei Burschen und zwischen zwei Mädchen möglich und kann wie Vaginalverkehr in verschiedenen Positionen praktiziert werden.
- Oralsex: Stimulation der Genitalien mit dem Mund. Hier wird zwischen Fellatio und Cunnilingus unterschieden. Fellatio („Blowjob“ oder „Blasen“) bezeichnet die Stimulation des Penis mit dem Mund, Cunnilingus („Lecken“) bezeichnet die Stimulation des Kitzlers/der Vulva auf gleiche Weise“ (Sex, Was? 2017, 72).

Obwohl diese Auflistung sexueller Praktiken die Inhalte der Schulbücher übersteigen, sind diese dennoch nicht umfassend. Die Normvorstellung für Vaginal- und Analsex liegt weiterhin in Einbezug eines Gliedes. Sexspielzeug stellt lediglich eine Alternative dar, während einer Vielfalt an sexuellen Praktiken kein Spielraum gelassen wird. Auch Analsex ist stark geprägt von Normvorstellungen. Zu Beginn der Erläuterung wird die Norm hergestellt, dass es sich um einen Penis handelt, der in eine Partnerin – weiblich konnotiert – eindringt, bevor das Denken anderer Konstellationen möglich wird. Auch bei diesem Beispiel handelt es sich um Othering-Praktiken, wie sie auch nach Debus (2021a) als „Verbesonderung“ genannt werden.

Die Erläuterung zu „Analverkehr“ der Broschüre „Sex.Null“ verzichtet auf solche Festschreibungen und setzt dies auch in einen medialen Kontext. Analverkehr wird als sexuelle Praktik verstanden, die nicht nur aus Penetration besteht, sondern unterschiedlich funktionieren kann - zum Beispiel mit den Fingern oder dem Mund (vgl. Sex.Null 2018, 8f). In der Broschüre „Sex.Null“ wird nicht nur anders mit unterschiedlichen Sexpraktiken wie auch Oralverkehr umgegangen, es werden auch Maßnahmen zur Vorbeugung von Geschlechtskrankheiten bei Oralsex erwähnt wie „Lecktücher/Oralschutztücher“ (vgl. ebd., 38).

Durch das Methodenbuch „Sex, Was?“ hingegen bleibt es – aufgrund einer auf zwei Personen beschränkte Sprache – bei monogamen Vorstellungen, wie viele Personen in diese Sexualpraktiken involviert sein können. Wobei kein Möglichkeitsspielraum für weitere Optionen gegeben wird und die „Abweichung“ der binären Geschlechtsidentitäten ein Brechen mit den heteronormativen Vorstellungen darstellt. Die Broschüre „Sex.Null“ behandelt andere sexuelle Praktiken, unter anderem „Dreier“, bei welchen die Teilnahme mehrerer Personen inkludiert ist (vgl.

2018, 15). Auch bei anderen beschriebenen Sexualpraktiken wird auf die Bestimmung der Anzahl der teilnehmenden Personen verzichtet. Generell wird von „Sex.Null“ Geschlechtsverkehr beziehungsweise sexuelle Handlungen als etwas individuell Definierbares beschrieben – was als Sex gilt oder wahrgenommen wird, ist an Bedürfnissen orientiert und wird als verschieden auslebbbar beschrieben (vgl. Sex.Null 2018, 50).

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die vorangegangene Analyse liefern:

Name des Materials	Einordnung	Begründung
BIO LOGISCH 4	Othering-Praktiken nach Debus (2021a): Identitäten werden verbessert. & Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Homosexualität wird in der Dichotomie zu Heterosexualität konzipiert. Bisexualität als unverhandelbarer Raum zwischen Homo- und Heterosexualität. Othering durch klare Abgrenzung „der Anderen“ und Reproduktion einer Norm. Homosexualität als Verhalten Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert.
BIO LOGISCH 1 Mehrfach Biologie 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexualität orientiert sich an binärem Geschlecht Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert. Sex steht in Zusammenhang mit Liebe. Sex wird nicht als lustvolle Praxis dargestellt/Sex steht im Zusammenhang mit Reproduktion.

bio@school 4	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Othering Praktiken nach Debus (2021a) & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Othering durch klare Abgrenzung „der Anderen“ und Reproduktion einer Norm. (Statistische Aufschlüsselung). Homosexualität im Kontext der Heirat. Sexuelle Aktivität wird als Norm konstruiert. Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert.
bio@school 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexualität orientiert sich an binärem Geschlecht Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert. Nur „männliche Lust“ als Teil von Sexualität. Sex steht in Zusammenhang mit Liebe & Fortpflanzung.
Mehrfach Biologie 4	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Unmittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Abwertung sexueller Vielfalt. & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sex wird nicht als lustvolle Praxis dargestellt/Sex steht im Zusammenhang mit Reproduktion. Homosexualität wird in der Dichotomie zu Heterosexualität konzipiert. Akzeptanz von sexueller Vielfalt wird als „nicht immer leicht zu verstehen“ beschrieben. Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert.
Einfach bio 4	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Othering Praktiken nach (Debus 2021a)	Homosexualität wird in der Dichotomie zu Heterosexualität konzipiert.

	& Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert. Andere sexuelle Praktiken werden direkt ausgeschlossen.
Einfach bio 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert. Voraussetzung für Sex ist nur Erektion des Penis. Samenerguss beendet Geschlechtsverkehr. Sex steht in Zusammenhang mit Liebe & Fortpflanzung.
Bio Top 4	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Thematisierung von Machtstrukturen (Homosexualität). Sex steht in Zusammenhang mit Liebe. Sexuelle Orientierung wird bedingt als verhandelbar dargestellt.
Bio Top 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen & Pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexuelle Praktiken sind auf Geschlechtsverkehr/Penetration reduziert. Voraussetzung für Sex ist nur Erektion des Penis. Samenerguss beendet Geschlechtsverkehr. Sex steht in Zusammenhang mit Liebe & Reproduktion.
Sex, Was?	Auseinandersetzung mit Vielfalt: sexuelle Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar. & Emanzipatorische Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexualität und Geschlecht werden in Verbindung gesetzt und als verhandelbar dargestellt. Vielfalt an sexuellen Orientierungen wird dargestellt. Thematisierung von Machtstrukturen. Bedingte Vielfalt an sexuellen Praktiken.

Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Auseinandersetzung mit Vielfalt: sexuelle Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar.	Vielfalt an sexuellen Orientierungen wird dargestellt. Durch alphabetische Reihung der Begriffe entsteht keine Hierarchie.
	& Emanzipatorische Sexualpädagogik nach Thuswald (2019)	Sexuelle Praktiken werden als lustvoll dargestellt.
		Vielfalt an sexuellen Praktiken.

Tab. 6

6.4.3 romantische Vielfalt

Begriffe und Verständnisse von Romantik und Sexualität sind durch die Inhalte der Schulbücher nicht getrennt behandelbar. Liebe wird als Voraussetzung für Sexualität und umgekehrt dargestellt.

„In der Pubertät kommt neu hinzu, dass Liebe jetzt etwas mit Sexualität zu tun hat“ (BIO LOGISCH 4 2021, 90).

„Wenn zwei Menschen ineinander verliebt sind, erwacht das Bedürfnis nach Berührung, nach körperlicher Nähe und Zärtlichkeit in ihnen“ (BioTOP 4 2017, 78).

Das Buch „BIO LOGISCH 4“ erläutert auch, dass es unterschiedliche Arten der Liebe gibt, z.B. zu Freund*innen oder Eltern. Dass es unterschiedliche Arten der sexuellen und romantischen Liebe gibt, bleibt außen vor. Diese Vorstellung tritt im darauffolgenden Abschnitt hervor:

„In der Pubertät entwickeln sich intensive Gefühle für das andere Geschlecht“ (BIO LOGISCH 4 2021, 91).

Ähnliche Inhalte finden sich auch in anderen Schulbüchern:

„Mädchen und Burschen finden sich, anders als noch in den vergangenen Jahren, gegenseitig attraktiv und anziehend“ (bio@school 4 2022, 19).

„Mädchen beginnen sich für Buben zu interessieren und umgekehrt“ (bio@school 1 2021, 42).

„Plötzlich interessieren sich Mädchen für Burschen und umgekehrt“ (einfach bio 1 2017, 42).

Durch diese Wissensvermittlung wird eine strenge Trennung der Geschlechter deutlich, welche – abgesehen von der entwickelten sexuellen Anziehung – nichts gemein hätten. Direkt im Anschluss wird sexuelle Anziehung naturalisiert und als selbstverständlich dargestellt:

„Trotzdem gibt es Menschen, die ihr gesamtes Leben ohne sexuelle Kontakte verbringen“ (bio@school 4 2022, 19).

Es findet keine Kontextualisierung statt und es wird auch nicht erläutert, welche Menschen/Personengruppen hier gemeint sind. Durch diese Wissensvermittlung wird deutlich, dass ein Leben ohne Sex Verzicht bedeutet und Sexualität sowie die Teilnahme an sexuellen Praktiken die Norm darstellt. Dieser Ausschnitt findet sich in einem Merkkästchen.

„Wer älter wird, möchte echte Beziehungen eingehen. Dazu gehören auch intensive körperliche Kontakte, wie z.B. das Küssen“ (BIO LOGISCH 4 2021, 91).

Die Echtheit einer Beziehung wird anhand sexueller Handlungen gemessen. Eine Unterscheidung zwischen Romantik und Sexualität und eine individuelle Verhandelbarkeit dieser wird durch diese Sequenzen der Schulbücher nicht möglich. Die Inklusion von Asexualität und Aromantik, wie sie von einer diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik gefordert werden (vgl. Debus 2021b, 221), kommen in den Lehrmaterialien des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts nicht vor. Diese setzen Sexualität und Liebe als menschliche und natürliche Grundbedürfnisse voraus und lassen kaum Spielraum in Definitionen.

In der Formulierung von bio@school 1 (2021) wird etwas Spielraum möglich, wobei diese ebenso defizitorientiert bleibt:

„Für die meisten Menschen gehört Sexualität, genauso wie Liebe und Zuneigung, zu einer Beziehung dazu“ (bio@school 1 2021, 51).

Dieser Ausschnitt steht durch das Layout der Seite direkt in Zusammenhang mit Inhalten zu sexuellem Missbrauch und ist demselben Kapitel zugeordnet. Aus dieser Zuordnung der Abweichung von sexueller und/oder romantischer Lust geht unmittelbar Diskriminierung aus und Stereotypen werden reproduziert und verfestigt.

Beziehungsformen oder sexuelle Praktiken, die mehr als zwei Personen involvieren, werden durch die Inhalte der Schulbücher nicht denkbar. Formulierungen zu sexuellen Praktiken oder Sexualität allgemein sind immer an Vorstellung von zwei oder weniger Personen geknüpft.

„Geschlechtsverkehr: sexuelle Vereinigung von zwei Menschen; ‚miteinander schlafen‘“ (MEHRfach BIOLOGIE 4 2021, 49).

Im Gegensatz dazu wird romantische Vielfalt durch das Methodenbuch „Sex, Was?“ an unterschiedlichen Stellen bearbeitet. Konzepte von Beziehungen und Gefühlen werden als individuell besprechbar konstruiert. Das Buch differenziert zwischen romantischen und sexuellen Gefühlen und behandelt diese auch in medialer (re)produktion (vgl. Sex, Was? 2017, 40). Um Sexualität und Romantik/Beziehung unabhängig voneinander behandelbar zu machen, wird auch der Begriff der Monogamie thematisiert (vgl. ebd., 41). Beziehungsformen wie „Fickbeziehung/Fickfreundinnen/Freundschaft Plus“ oder „One-Night-Stand“ werden in diesem Buch beschrieben und erläutert - wodurch Sexualität und Romantik unabhängig voneinander konstruiert werden und ein erweitertes Verständnis von sexuellen und romantischen Beziehungsformen erschaffen wird (vgl. ebd.).

In der Broschüre „Sex.Null“ welche nur anhand von Begriffen arbeitet, wird der Begriff „Asexuell“ aber nicht „Aromantisch“ erläutert:

„**Asexuell** Nicht alle Menschen verspüren sexuelles Verlangen. Als asexuell bezeichnen sich Menschen selbst, die gar kein Interesse an sexuellen Handlungen haben. Asexuelle Menschen können trotzdem in romantischen Beziehungen leben (wollen)“ (Sex.Null 2018, 9 Hervorhebung im Original rosa).

Asexualität in dieser Beschreibung ist nicht als Spektrum denkbar. Unter dem Begriff „Beziehung“ werden unterschiedliche Formen der Beziehungsgestaltung behandelt: Ehe, eingetragene Partner*innenschaft, Fernbeziehung, Freund*innenschaft, Freund*innenschaft plus, offene Beziehung, Polyamorie und romantische Zweierbeziehung (vgl. Sex.Null 2018, 11ff). Durch diesen Wissensbestand wird romantische Vielfalt in der Form der Beziehungsgestaltung besprechbar und behandelbar. Die Gestaltung der Beziehung wird als, von allen Beteiligten verhandelbar, dargestellt. Zu Beginn der Erläuterung von Beziehung wird zwar darauf hingewiesen, dass die Ehe beziehungsweise eine „klassische heteronormative Beziehung“ mit dem Ausgang einer Ehe die „herkömmliche“ Form der Beziehung war/ist, jedoch sich gesellschaftlich mehr Spielraum entwickelt hat. Der Begriff der Romantik wird durch die Broschüre „Sex.Null“ anders behandelbar und wird dort als etwas kulturelles, aber auch individuelles beschrieben (vgl. Sex.Null 2018, 46).

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die vorangegangene Analyse liefern:

Name des Materials	Einordnung	Begründung
BIO LOGISCH 4 BIO LOGISCH 1 Mehrfach Biologie 4 Mehrfach Biologie 1 Einfach bio 4 Einfach bio 1 Bio Top 4 Bio Top 1	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen.	Liebe und Sexualität sind nicht getrennt behandelbar. Selbstverständlichkeit von sexueller Aktivität. Selbstverständlichkeit von Beziehung/Romantik. Nur monogame/heteronormative Beziehungen behandelbar.
bio@school 4	Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen.	Erwähnung von Personen „ohne sexuellen Kontakten“ – nicht kontextualisiert. Liebe und Sexualität sind nicht getrennt behandelbar. Selbstverständlichkeit von sexueller Aktivität. Selbstverständlichkeit von Beziehung/Romantik. Nur monogame/heteronormative Beziehungen behandelbar.
bio@school 1	Unmittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Abwertung & Mittelbare Diskriminierung nach Debus (2021a): Vorenthalten von Informationen.	Nicht sexuell aktive Personengruppen stehen in Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch. Liebe und Sexualität sind nicht getrennt behandelbar. Selbstverständlichkeit von sexueller Aktivität. Selbstverständlichkeit von Beziehung/Romantik. Nur monogame/heteronormative Beziehungen behandelbar.
Sex Null dein ABC für Lust und Liebe	Auseinandersetzung mit Vielfalt: romantische Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar.	Erläuterung von Asexuell, aber nicht Aromantisch.

		Thematisierung unterschiedlicher Beziehungskonzepte, z.B. auch außerhalb des Monogamen/Heteronormativen.
Sex, Was?	Auseinandersetzung mit Vielfalt: romantische Vielfalt wird auf einigen Ebenen behandelbar.	Differenzierung zwischen Sexualität und Romantik. Thematisierung unterschiedlicher Beziehungskonzepte, z.B. auch außerhalb des Monogamen/Heteronormativen.

Tab. 7

6.5 Sexualpädagogik und gelebte Vielfalt

Vielfalt ist in Institutionen nicht nur ein inhaltliches Thema, sondern kann und ist auch ein persönliches Thema, das alle Beteiligten betrifft. Sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt kann daher nicht ausreichend abgedeckt werden durch die Erläuterung bestimmter Wissensbestände im Unterricht. Vielfalt benötigt eine pädagogische Grundhaltung. Der Grundsatz-erlass Sexualpädagogik (2015) schreibt – neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt – „[...] eine pädagogische Haltung der gesamten Schule, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzende Äußerung oder Handlung wendet“ vor (vgl. BMBWF 2015, 8) Die Schulleitung wird als zentral für die Einhaltung dieser Haltung bestimmt (vgl. ebd.). Durch die Institution Schule soll ein diskriminierungsfreier Raum entstehen. Das diese Forderung nicht umgesetzt wird oder unter den gegebenen Voraussetzungen nicht umgesetzt werden kann, steht schon aufgrund der medialen Darstellung der Schulbücher fest. Eingebettet in einen Kontext mangelnder Darstellung sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt finden sich Bemerkungen wie:

„Wichtig ist es, sich im Lauf der Zeit so zu akzeptieren, wie man ist“ (MEHR-fach BIOLOGIE 4 2021, 44).

Dieses Wissen ist in den Kontext der ersten sexuellen Gefühle eingebettet. Meiner Interpretation nach handelt es sich um eine Aussage zur Akzeptanz der eigenen Sexualität, – falls dies von den Autor*innen auch bewusst so gesetzt ist, wäre es sehr indirekt und wirkt eher mitleidig. Im selben Schulbuch lässt sich auch folgender Ausschnitt auffinden:

„Die meisten Menschen wählen einen Partner des anderen Geschlechts. Sie gehen eine **heterosexuelle** Beziehung ein. Fühlt sich jemand zu Personen des selben Geschlechts hingezogen, bezeichnet man die Form der Beziehung als **homosexuell**. Menschen gehen verschiedene Formen der Partnerschaft ein. Die gewählte Form des Zusammenlebens zweier Partner sollte von der Umgebung akzeptiert werden, auch wenn die Partnerwahl für Außenstehende nicht immer leicht zu verstehen ist“ (MEHRfach BIOLOGIE 4 2021, 49 Hervorhebungen im Original).

In diesem Abschnitt wird Sexualität und Beziehung stark monogam definiert. Sexuelle und romantische Vielfalt werden als „gewählte Form des Zusammenlebens“ begriffen. Durch die Darstellung wird Diskriminierung aufgrund von „Unverständlichkeit“ – welche hier im engen Zusammenhang zu Homosexualität steht - legitimiert. Durch Ausdrücke und Festschreibungen wie diese wird eine Form der „Akzeptanz“ im schulischen Rahmen produziert, welche weiterhin stark ausschließend und abwertend fungiert. Wie im vorangegangenen Abschnitt wird die „Andersartigkeit“ als freiwillige Entscheidung suggeriert und ein Unverständnis gegenüber sexueller und romantischer Vielfalt normalisiert. Wie – aufbauend auf solchen Normierungen – ein diskriminierungsfreier oder zumindest diskriminierungsarmer Raum in der Institution Schule entstehen kann, bleibt offen. Einige der Expert*innen meiner Studie berichten davon, in der Schule mit Queerfeindlichkeit konfrontiert zu sein.

„[...] Homophobie ist so mit Abstand das schwierigste Thema an meiner Schule, das mich mit Abstand am meisten triggered“ (Expert*in 2 Interviewtranskript, 4).

„Aber auch in meiner Schule hat sich letztes Jahr ein Viertklässler als non-binär geoutet, zum Beispiel in einem Workshop. Wir haben einen Drittklässler, der sich als schwul geoutet hat, der das sowas von hundert Prozent in seiner Bewegung in seiner Sprache auslebt und in der Schule preisgibt, da wirklich so proud ist. Und ja war schwierig und er kriegt auch sicher ab und an so eine blöde Meldung. Aber hat sich halt so seine Mädelsgang gefunden. Und das ist – das passt jetzt, während sein Vater kein Wort mehr mit ihm spricht, seitdem“ (Expert*in 2 Interviewtranskript 7f/220-226).

Lehrpersonen berichten von den Schwierigkeiten queerer Schüler*innen, aber auch queerer Kolleg*innen im schulischen Unterricht. Durch diese Queerfeindlichkeit und daraus resultierendem „Verheimlichung“ der eigenen Identität zum Selbstschutz schließt Debus (2021b):

„Das heißt im Umkehrschluss, dass wir als Pädagoginnen in der Regel nur einen Bruchteil der realen Vielfalt einer Lerngruppe sehen und die präsente geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt oft systematisch unterschätzen“ (205).

Die Konstruktion queerer Personen als Minderheit und das Ausmaß der mangelnden Repräsentation führt im Umkehrschluss zu einer mangelnden Repräsentation im realen Leben in der Institution Schule, da nicht genug Schutzraum für Diskriminierung gegeben ist. Die Forderung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik (2015) kann, wie sich hier zeigt, nicht eingehalten werden.

6.6 Sexualität und Behinderung

Die Schnittstelle Sex und Behinderung/Beeinträchtigung kann als Teil sexueller Vielfalt gesehen werden, soll an dieser Stelle jedoch einen eigenen Punkt bilden. In den untersuchten Schulbüchern wird dieses Thema nicht behandelbar. Das Methodenbuch „Sex, Was?“ problematisiert die Auslassung der Thematisierung der Sexualität von Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen. Der Absatz „Sexualität und Menschen mit Beeinträchtigung“ zeigt den Anspruch, Sexualität zu normalisieren und auch direkt darauf hinzuweisen, sexuelle Bedürfnisse aufgrund von Behinderung/Beeinträchtigung nicht nur vernachlässigen (Sex, Was? 2017, 92f).

„Die sexuellen Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen bleiben häufig unerfüllt. Umso wichtiger ist es, diese nicht zu ignorieren, sie anzuerkennen und ihr Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zu wahren“ (Sex, Was? 2017, 92).

Durch die Schulbücher liegt nach Debus (2021a) eine mittelbare Diskriminierung von Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung vor, da eine Auseinandersetzung mit Sexualität nicht ermöglicht wird. Das Methodenbuch „Sex, Was?“ arbeitet mit einer Thematisierung gegen Othering-Praktiken und Diskriminierung, auch wenn dem Thema selbst nur ein kurzer Teil des Buches gewidmet ist und sexuelle Praktiken nicht vertiefend thematisiert werden.

6.7 Sexualpädagogik und Auslagerung

Ein wiederkehrendes Thema in meinen Expert*inneninterviews – in Bezug auf die Verwendung der Materialien – war die Auslagerung des sexualpädagogischen Unterrichts oder der Beschäftigung mit Diskriminierung in externe Workshops. Diese Auslagerung, beziehungsweise das Heranziehen von externen Organisationen, ist durch den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) vorgesehen (vgl. BMBWF, 8). Diese Auslagerung kann es aus mehreren Gründen geben – ein Grund dafür kann auch Scham sein. Sexualpädagogische Themen sind schambehaftete Themen, wie auch Debus (2021a) feststellt. Oftmals geht es nicht um die Scham der Jugendlichen selbst, sondern um die Scham von Erwachsenen (vgl., 74).

Dazu muss angemerkt werden, dass Bildungsangebote in Schulen durch strukturelle Rahmenbedingungen „[...] u.a. Klassengröße, fehlende Freiwilligkeit, Zwangsgemeinschaft Schulklasse, fehlende Qualifizierung [...]“ beschränkt sind (Debus 2021a, 85). Jene institutionellen sowie politischen Gegebenheiten - wie ich sie bereits in meinem Kapitel zum nationalen Kontext der schulischen Bildung in Österreich angeführt habe – beschränken den Aufklärungsunterricht und die Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte im Unterricht. Wie Thuswald (2022) feststellt, ist das Angebot und die Möglichkeiten der Sexualpädagogik oder sexuellen Bildung durch externe Organisationen von den Ressourcen der Lehrperson abhängig sowie vom Zugang und von finanziellen Mitteln (vgl., 17). Auch Expert*innen berichten davon Workshops aus Eigeninitiative zu organisieren, weil sie den Bedarf der Schüler*innen erkennen.

„Also deswegen bau ich es jetzt immer wieder in KV-Stunden ein und merke dann einfach, dass sehr viel Verklärtheit besteht. (...) Ich baue es von mir aus ein. Ich habe auch extra Workshops zu Männergesundheit und Gewaltprävention zum Beispiel organisiert“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 2/54-61).

Aus dem Interview mit einer Person einer dieser externen Organisationen geht hervor, dass ein Grund, warum diese gebucht werden, auf eine Überforderung der Lehrperson zurückzuführen ist. Die Organisation ist mit Vorannahmen konfrontiert, Probleme oder Unwissen innerhalb des punktuellen Workshops abschaffen zu könne (vgl. Expert*in 11 Interviewtranskript, 5)

„Sie holen uns, und dann machen wir dann vier Stunden Workshop und dann ist dieses Thema abgehakt und so funktioniert es halt nicht“ (Expert*in 11 Interviewtranskript, 5/150-151).

Die Workshops arbeiten mit unterschiedlichen Begriffen der sexuellen, geschlechtlichen und romantischen Vielfalt, um so Themen für Schüler*innen aufzuarbeiten (vgl. Expert*in 11 Interviewtranskript 1). In den Workshops wird zum Beispiel in Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck differenziert, wie auch durch die Methode des „Gender Unicorns“ klar wird. Der Workshop arbeitet hauptsächlich mit 3 Methoden:

- Fragenrunde mit offenen Fragen und offener Beantwortung
- Gender Unicorn
- Heterosexuelle Matrix

Die Materialien der externen Organisation entstehen ebenso in Eigenrecherche und in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen internationalen Stellen. Die Methode der „heterosexuellen Matrix“, wie sie von der Person der externen Organisation zur Anti-Diskriminierungsarbeit bezeichnet wurde, ist im Methodenbuch „Sex, Was?“ enthalten. Diese Methode wurde von Expert*in 12 als hilfreiches Instrument zur Arbeit mit Diskriminierung beschrieben. In dem vorliegenden Methodenbuch wird die Methode „Wann hast du dich dafür entschieden heterosexuell zu sein?“ genannt (vgl. Sex, Was? 2017, 94). Die Methode besteht aus der Voraussetzung, dass alle Schüler*innen sich vorstellen heterosexuell zu sein und einen Fragebogen dazu ausfüllen, der danach diskutiert wird (vgl. ebd.). Zielsetzung der Methode ist es, sexuelle Orientierung zu normalisieren und die Machtverhältnisse des Heterosexismus sichtbar zu machen. Die Fragen, welche durch das Methodenbuch angeführt werden, sind folgende:

1. „Warum glaubst du, heterosexuell zu sein?“
2. Wann hast du herausgefunden, dass du heterosexuell bist?
3. Wann hast du dich dazu entschlossen, heterosexuell zu sein?
4. Wie haben deine Eltern und Freundinnen reagiert, als du ihnen gesagt hast, dass du heterosexuell bist?
5. Bist du jemals aufgrund deiner Heterosexualität diskriminiert worden?
6. Handelt es sich deiner Meinung nach nur um eine Phase, in der du heterosexuell bist?
7. Bist du heterosexuell, weil du Angst vor Menschen deines Geschlechtes hast?

8. Warum ist es notwendig, allen Menschen zu sagen, dass du heterosexuell bist?“ (Sex, Was? 2017, 95).

Wie auch von Expert*in 11 kontextualisiert, dient die Matrix dazu, nicht nur über Sexualität, sondern auch über Geschlecht nachzudenken (vgl. Expert*in 11 Interviewtranskript, 2).

Eine andere Methode, welche von der externen Organisation angewandt wird, ist das „Gender Unicorn“ oder „Gender Bread“. Von dieser Methode gibt es unterschiedliche Versionen. Da die Organisation selbst verweigert hat, mir ihre Unterlagen zur Verfügung zu stellen, ziehe ich für die Analyse in dieser Arbeit die Version der Website „Trans Student Educational Resources“ heran¹⁷.

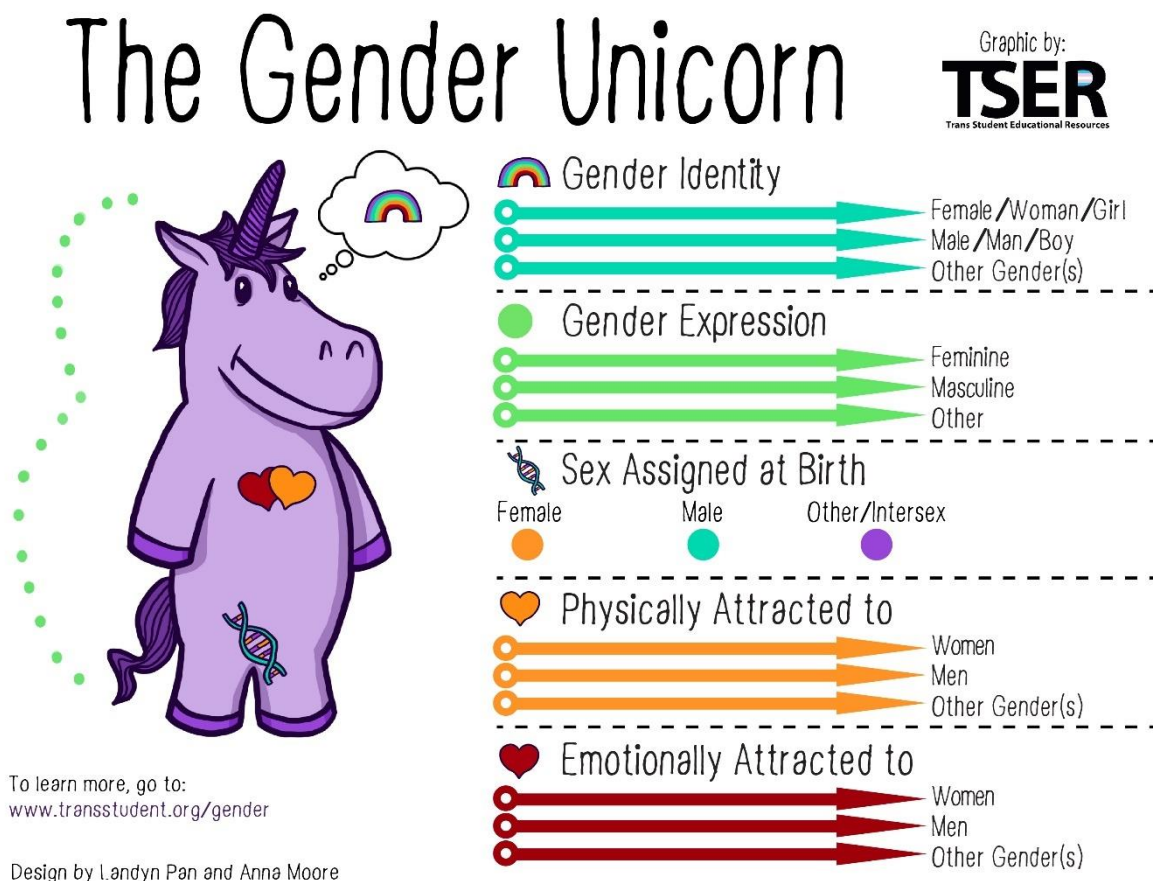


Abbildung 2: Gender Unicorn: <https://transstudent.org/gender/>

Das „Gender Unicorn“ veranschaulicht unterschiedliche Ebenen sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt wie auch Debus (2021b). Die „Gender Identitiy“, welche symbolisch dem Kopf zugeschrieben wird, unterscheidet drei Spektren – „Female/Woman/Girl“,

¹⁷ Gender Unicorn. Trans Student Education Resources. <https://transstudent.org/gender/> zuletzt aufgerufen am 05.04.2023 15:23

„Male/Man/Boy“ und „Other Gender(s)“. Unter „Gender Identity“ wird die eigene Wahrnehmung des eigenen Geschlechts verstanden (vgl. Gender Unicorn TSER 2015). „Gender Expression“ ist dem gesamten Körper zugeordnet und in „Feminine“, „Masculine“ sowie „Other“ differenziert und beschreibt die Darstellung des Geschlechts (vgl. ebd.). „Sex Assigned at Birth“ ist die einzige Kategorie, welche nicht als Spektrum, sondern als drei punktuelle Konzepte – „Female“, „Male“ und „Other/Intersex“ – dargestellt ist und jenen Geschlechtsaspekt beschreibt, welcher bei der Geburt angenommen wird (vgl. ebd.). Danach findet sich die Kategorien „Physically Attracted to“ und „Emotionally Attracted to“ mit den Kategorien „Women“, „Men“ und „Other Gender(s)“ (vgl. ebd.). Durch die Trennung dieser Aspekte von Geschlecht, Sexualität und Romantik wird gezeigt, dass diese unabhängig voneinander verhandelbar sind. Die überwiegende Darstellung als Spektrum macht Sexualität, Geschlecht und Romantik individuell verhandelbar. Durch diese sehr einfache Grafik kann Vielfalt einfach visuell dargestellt und behandelbar gemacht werden. Zu diesem Zweck wird die Methode von der externen Organisation genutzt. Der Aufbau des Konzepts wäre in diesem Fall auch einfach genug, um in Schulbüchern inkludiert zu werden.

Die Organisation, welche in dieser Arbeit inkludiert war, behandelt keinen Fokus auf sexualpädagogische Inhalte, sondern dezidiert zu Anti-Diskriminierungsarbeit. Welche Organisationen nun an welchen Schulen Workshops machen (können) ist so individuell von Lehrpersonen, Ressourcen der Organisationen, Standorten und weiteren Faktoren abhängig, dass eine Durchführung des Grundsaterlasses Sexualpädagogik (2015) durch diese nicht durchführbar gestaltet werden können. Weiteres handelt es sich bei Workshops um eine punktuelle Aufarbeitung der Themen, welche oftmals nicht ausreicht und eventuell von der Lehrperson nicht weiter reflektiert wird oder werden kann.

7 Conclusio

Abschließend möchte ich in diesem Kapitel meine Forschungsergebnisse reflektieren. Zu Beginn werde ich die Ergebnisse meiner empirischen Analyse mit den Forderungen des Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) in Vergleich stellen, um die Ergebnisse zur Umsetzung dessen deutlich aufzuzeigen. Weiteres werde ich darauffolgend die theoretische Verortung reflektieren, bevor ich in meinem letzten Abschnitt einen Ausblick geben werde.

7.1 Sexualpädagogik und der Grundsaterlass

In meinem abschließenden Kapitel möchte ich meine Erkenntnisse genauer an den Forderungen des Grundsaterlasses Sexualpädagogik (2015) reflektieren und zusammenfassen. Schon durch

den ersten Grundsatz zur Umsetzung der Sexualpädagogik (2015) ist die Eigenverantwortung der Lehrpersonen verankert (vgl., 4). Die praktischen Schwierigkeiten, welche sich durch die mangelnde Unterstützung aus Lehrmaterialien, mangelnden zeitlichen Ressourcen sowie mangelnder Lehrer*innenbildung in diesem Bereich ergeben, bildet keine stabile Basis, um die geforderte Eigenverantwortung erbringen zu können.

Der zweite Grundsatz des Erlasses schreibt fest, dass Sexualpädagogik in Schulen über „die rein kognitive Vermittlung biologischem Basiswissens“ hinausgehen muss (vgl. Grundsatzterlass Sexualpädagogik 2015, 4). Dies kann durch das vermittelte Wissen der Schulbücher nicht geleistet werden, welches stark an biologischem Basiswissen ausgerichtet ist und in Formulierungen kaum Spielraum für weitere Denkprozesse bietet. Materialien und Inhalte externer Organisationen und in Eigenrecherche gefundene Materialien können diese Forderung zum Teil abdecken – werden aber nicht flächenübergreifend im Schulunterricht angewandt. Was Schüler*innen demnach lernen und wie weit den Forderungen des Grundsatzterlasses nachgekommen wird, bleibt prekär und in der Eigenverantwortung der Lehrpersonen. Auch weitere Grundsätze, wie die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung oder die „Erweiterung des Fakten-Wissens“ sind durch die gleichen Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung der Sexualpädagogik betroffen.

Wie ich in meiner Analyse feststelle, kann die Forderung zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt durch den schulischen Pflichtschulunterricht nicht abgedeckt werden. Nach Thuswalds (2019) Kategorisierung des Verständnisses von Sexualität, wäre das in den Analysen vorgefundene Verständnis in einem starken Bezug zu Geschlecht und in seltenen Fällen in einem Verständnis von Sexualität und Liebe zu sehen. Sexualität als Praxis, wie von Thuswald beschrieben, ist in den Lehrmaterialien nicht vorzufinden. Auch Forderungen wie jene „zu entscheiden, ob er/sie sexuell aktiv sein will oder nicht;“ oder „ein befriedigendes, sicheres und lustvolles Sexualleben anzustreben“ (vgl. Grundsatzterlass Sexualpädagogik 2015, 3) können nicht durch die Lehrmaterialien des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts der Unterstufe eingehalten werden. Auch wenn der Grundsatzterlass Altersgruppen bis ins Erwachsenenalter einschließt, ist dies durch die Gegebenheiten der nur neunjährigen Pflichtschulzeit in Österreich nicht einhaltbar.

Wie bereits durch die Ausarbeitung der Lehrpläne dargestellt, findet der sexualpädagogische Unterricht in der fünften sowie achten Schulstufe statt (erste und vierte Klasse Unterstufe).

Doch – woraus auch der Grundsatzterlass hervorgeht – ist das Bedürfnis, Sexualität und Geschlecht besprechbar zu machen, kein punktuelles. Dass dies möglich ist, liegt durch die mangelnde Verankerung im Lehrplan in der Eigeninitiative der Lehrpersonen.

„Und eigentlich ist grad nicht Sexualkundeunterricht Vorgabe oder steht nicht im Lehrplan in der dritten Klasse, aber ich merke einfach, es ist total notwendig, dass ich mit denen über solche Themen rede. Das ist halt auch das Ding, was der österreichische Lehrplan in meinen Augen ein bisschen versäumt hat. [...] Ich kann natürlich jetzt bis nächstes Jahr warten, bis dann alle fünfzehn sind und dann quasi vierte Klasse Sexualkundeunterricht machen, aber ich finde es einfach zu spät“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 2/44-47 & 51-53).

„Ich sehe aber sehr viel mehr Bedürfnis und ich glaube auch, dass vor allem viele Inhalte, was vor allem jetzt Vielfalt angeht und soziale Komponenten von Sexualität allgemein immer wieder im Unterricht verankert gehören und nicht nur im Biologieunterricht, sondern einfach auch Alltag sind“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 3/89-93).

Lehrpersonen, die davon berichten, auch in anderen Unterrichtsfächern als Biologie und Umweltkunde mit Vielfalt zu arbeiten, tun dies auch in Eigeninitiative (siehe Expert*in 1 Interviewtranskript, 6 oder Expert*in 2 Interviewtranskript, 4 oder Expert*in 4 Interviewtranskript, 2 oder Expert*in 6 Interviewtranskript, 8). Aus meinem Interview mit einer Lehrperson, die generell nicht im Fach „Biologie und Umweltkunde“ unterrichtet und damit auch nicht den Aufklärungsunterricht abhält, geht hervor, dass diese Lehrperson sexualpädagogischen Inhalte in den Unterrichtsfächern Englisch und Sport nicht als passend empfindet (Expert*in 3 Interviewtranskript, 2).

Auch wenn Vielfalt Teil des Unterrichts ist, liegt es in der individuellen Verantwortung der Lehrpersonen wie und was unterrichtet wird. Expert*innen berichten davon, Homosexualität als einzige „Form“ der sexuellen Vielfalt zu thematisieren, während Trans und Inter* eine Randerscheinung bleiben (Expert*in 6). Auch gibt es den Ansatz Homosexualität, Heterosexualität, Bisexualität und Trans (Expert*in 7) als Begriffe zu erläutern. Die Expert*innen zeichnen in den Interviews ein Bild des Kollegiums, in welchem die Behandlung von Begriffen wie Homosexualität und „Transsexualität“ (wird von den Lehrpersonen so benannt) im Gegensatz zum

Kollegium schon sehr fortschrittlich ist. Bei dieser Auslassung der Themen ist auch die punktuelle Auseinandersetzung in Workshops nicht zielführend genug, um die Aspekte des Grundsatzerlasses als behandelbar zu werten. Die Inhalte und Schwerpunkte der Workshops sind so vielfältig und die Zeit so begrenzt, dass durch diese nicht alle Grundsätze des Erlasses eingehalten werden könne.

7.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse

Durch meine Ergebnisse kann die vermittelte Sexualpädagogik nach Thuswald nicht dem emanzipatorischen Ansatz, sondern vielmehr – aufgrund der starken Biologisierung – der „skeptisch-gefahrenorientierten Sexualpädagogik“ und – aufgrund der Naturalisierung - ebenso der „pragmatisch-aufklärenden Sexualpädagogik“ zugeordnet werden (vgl. Thuswald 2019, 170). Thuswald unterscheidet in diesen Ansätzen nach dem Verständnis von Sexualität und verweist dabei auf Fachliteratur, in welcher diese Differenzierung üblich ist (vgl. ebd.). Wie bereits in Kapitel 3.2.1 Sexualpädagogik als Forschungsgegenstand dargestellt, unterscheiden sich diese Ansätze wie folgt:

- „*skeptisch-gefahrenorientierte Sexualpädagogik*“: „Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen, die beherrscht werden müssen“ (Schmidt & Sielert 2012, 25 zitiert nach Thuswald 2019, 170)
- „*pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik*“: „Betonung der ‚Natürlichkeit von Sexualität‘ und eines kognitiven pädagogischen Zugangs“ (ebd.)
- „*emanzipatorische Sexualpädagogik*“: „Sexualität als ‚Lebensenergie [...]‘, deren Entwicklung positiv begleitet werden muss“ (ebd.)

In meiner Analyse der Lehrbücher konnte ich ein stark naturalisierendes sowie biologisierendes Verständnis vorfinden, wie dies auch in den tabellarischen Listungen meiner Ergebnisse aufgezeigt ist. Der emanzipatorische Ansatz, nach welchem Sexualität als etwas Positives vermittelt werden soll (vgl. ebd.), zeigt sich auch in den Forderungen des Grundsatzerlasses und kann damit nicht eingehalten werden.

Sexualität als Praxis wird durch die Lehrmaterialien des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts nicht behandelbar, vielmehr zeigt sich ein, nach Geschlechtlichkeit orientiertes Verständnis von Sexualität in einem starken Zusammenhang zu Fortpflanzung und ein starker Zusammenhang zu heterosexuell konzipierter Liebe in diesem Verständnis (vgl. ebd., 171).

Als Gegenkonzept zu diesen Feststellungen möchte ich mich auf ein Interview mit einer Lehrperson beziehen, welche an einer Schule unterrichtet, die einen schulübergreifenden und altersübergreifenden Schwerpunkt „Gender“ hat (Expert*in 10). Die Lehrperson dieser Schule berichtet davon, dass sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt, von Einstieg bis Abschluss der AHS thematisiert werden in jedem Unterrichtsfach sowie durch freiwillige Workshops auch für Lehrpersonen behandelt werden. Auch sind Themen zu Gender explizit in die Klassenstruktur eingebunden, zum Beispiel durch Gendersprecher*innen, welche die Aufgabe haben, dieses Thema in allen Angelegenheiten der Klasse aktiv mitzudenken. Die Lehrperson berichtet davon, an der Schule keine Probleme mit Queerfeindlichkeit zu haben und einen sehr offenen Umgang und eine sehr offene Kommunikation über Themen der Vielfalt sowie auch grundsätzlich über sexualpädagogische Themen zu erleben. Schüler*innen outen sich vermehrt und gehen auch im Unterricht offen mit ihrer Queerness um. Der Aufklärungsunterricht als Teil des „Biologie und Umweltkunde“ Unterrichts ist weiterhin auf biologische Wissensvermittlung fokussiert. Die Lehrperson berichtet, dass schon sehr viel Vorwissen bei den Schüler*innen vorhanden ist und die Arbeit mit Begriffen der sexuellen, geschlechtlichen und romantischen Vielfalt nicht mehr notwendig ist. Die genauere Betrachtung einer solchen Schulform in Bezug auf den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) könnte vertiefende Erkenntnisse zu Umsetzungsmöglichkeiten der Forderungen erbringen und soll an dieser Stelle als zukünftige Forschungsmöglichkeit angemerkt sein.

Wie aus meinen Ergebnissen hervorgeht, ist die Umsetzung/Einhaltung des Grundsatzterlasses Sexualpädagogik (2015) kritisch zu betrachten. Durch die Erklärungen nach Müller (1992) wird die Argumentation etwas deutlicher. Alle vier Argumente, die Müller (1992) für die mangelnde Ausführung der Sexualpädagogik anführt, lassen sich auch durch meine Forschung zum Grundsatzterlass Sexualpädagogik (2015) aufzeigen:

- Der unsichere curriculare Status (vgl. Müller 1992, 56) zeigt sich durch die offene Gestaltung des Grundsatzterlasses und durch die unklare Verortung sexualpädagogischer Themen außerhalb des Biologieunterrichts. Dabei wird durch den Grundsatzterlass keine Verantwortung gegeben und die Durchführung liegt stark in der Eigenverantwortung der Lehrpersonen, die sich diesem oft gar nicht bewusst sind und selbst mit mangelhaften Ressourcen konfrontiert sind.
- Fehlende oder mangelhafte Lehrer*innenbildung (vgl. ebd., 57) und daraus resultierende Unsicherheit und Unwissen der Lehrpersonen zeigt sich ebenso in meiner Analyse. Lehrpersonen sind mit dem Thema überfordert oder wissen gar nicht, dass dieses

in ihrer Verantwortung als Lehrperson liegt. Auch wenn sie bemüht sind, sexualpädagogische Themen miteinzubeziehen, mangelt es an Wissen über Methoden und über Materialien, welche alle in Eigenrecherche erarbeitet werden müssen. Durch die Arbeit von Thuswald (2022) wird die prekäre Lage in der Aus- und Weiterbildung sehr deutlich.

- Unklare Rechtslage (vgl. Müller 1992, 57f). war für die Lehrpersonen in meinen Expert*inneninterviews kein explizites Thema. Dennoch kann aus den Interviews abgeleitet werden, dass es Unsicherheit darüber gibt, was nun Lehrpersonen thematisieren dürfen/können/sollen ohne in eine schwierige Situation mit Erziehungsberechtigten und/o-der der Institution zu kommen.
- Die mangelhafte Mediensituation (vgl. ebd., 58f) geht aus meiner Analyse sehr klar hervor. Die curricular orientierten Schulbücher sind unzureichend für den sexualpädagogischen Unterricht aufgearbeitet und Zusatzmaterialien aus Eigenrecherche müssen oftmals erst von den Lehrpersonen in Eigeninitiative aufgearbeitet werden, um im Unterricht verwendbar zu sein.

Die Grundlage des Grundsaterlasses Sexualpädagogik (2015), beziehungsweise der Verankerung der Sexualpädagogik als Grundsatz besteht darin, sexualpädagogischen Themen fächerübergreifend zu etablieren, was durch die mangelnden Ressourcen jedoch nicht durchführbar ist.

Aus diesen Erkenntnissen kann meine Forschungsfrage wie folgt beantwortet werden. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden durch die Unterrichtsmaterialien der Schulbücher nicht behandelt. In den Schulbüchern der 5. und 8. Schulstufe sind sexualpädagogische Inhalte biologisch, wobei kein Spielraum für Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gegeben ist. Romantische Vielfalt wird nicht differenziert und nicht behandelt. Durch Lehrmaterialien wie das analysierte Methodenbuch „Sex, Was?“, Lehrmaterialien aus Eigeninitiative sowie Methoden und Inhalte externer Organisationen kann sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt zum Teil behandelt werden. Diese Materialien sind mit Schwierigkeiten verknüpft, die sich vor allem auf die Eigeninitiative der Lehrpersonen und mangelnden Ressourcen zurückführen lassen. Ob der Grundsaterlass Sexualpädagogik (2015) an Schule bearbeitet wird oder bearbeitbar wird, ist durch die unsichere Verankerung im Schulunterricht und daher je Schule und Lehrperson unterschiedlich sowie durch die mangelnden Medien nur im Einzelfall prüfbar. Kurz zusammengefasst: Die Forderungen und Vorgaben des Grundsaterlasses Sexualpädagogik (2015) zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt können derzeit nicht eingehalten werden.

7.3 Ausblick

Zuletzt bleibt die Frage, wie sexuelle, geschlechtliche und romantische Vielfalt zukünftig flächenübergreifend und fächerübergreifend in den Schulunterricht einbezogen werden können. Dazu sehe ich aufbauend auf meine Arbeit drei Möglichkeitsräume:

- Durch eine klarere curriculare Verankerung schon in der Unterstufe.
- Durch die Erstellung oder Inklusion von Schulbüchern schon in der Unterstufe.
- Durch eine klarere Verankerung in der Lehrer*innenbildung für alle Unterrichtsfächer und alle Schulstufen.

Bedeutend ist auch Sprache und Wissensvermittlung von Lehrbüchern zu überarbeiten und Diskriminierung entgegenzuwirken, bevor diese reproduziert wird. Debus (2021b) fasst in ihrer Arbeit Orientierungspunkte für eine diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik zusammen. Durch diese wird Diskriminierung als Teil der Sexualpädagogik behandelbar und Diskriminierung sowie Othering-Praxen – wie sie auch vermehrt in meiner Analyse aufzeigt wurden – sollen verzichtet werden. Die Verschiedenheit von Körpern wird wertschätzend und nicht-hierarchisch behandelt und Selbstbestimmung sowie Lern- und Auseinandersetzung mit Normen sind Teil der diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik, welche grundsätzlichen Homogenisierungen vermeidet und diesen entgegenarbeitet (vgl. Debus 2021b, 213-217). Asexualität und Aromantik – wie sie in den analysierten Materialien kaum vorgefunden werden konnten – sollen durch diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik behandelbar werden. Sexualität und Identität wird als offen vermittelt und nicht homogenisiert und festgeschrieben (vgl. ebd., 221). Sexualität muss über Reproduktion hinausgehend behandelbar werden und auch Reproduktion selbst muss als vielfältige Möglichkeit besprechbar sein (vgl. ebd.). Die Forderungen des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik (2015) lassen sich zum Teil in diesen Orientierungspunkten finden und können zu einem Großteil um diese erweitert werden.

Um den sexualpädagogischen Unterricht umfassender zu gestalten und Diskriminierung sowie gesellschaftliche Normierungsverhältnisse bearbeitbarer zu machen, braucht es mehr Forschung und mehr klare Verankerung der Sexualpädagogik – an Schulen, in der Politik wie auch an den Universitäten und speziell in der Lehrer*innenbildung. Ideologien, die in staatlichen Lehrmaterialien deutlich werden, müssen reflektiert und überarbeitet werden. Externe Materialien müssen überprüfbar werden und an Schulen für Lehrpersonen und Schüler*innen barrierearm zur Verfügung stehen.

„Das Gute ist, bei diesem Thema muss man nicht viel machen, dass ihr Interesse bestehen bleibt“ (Expert*in 1 Interviewtranskript, 5/127-128).

Also wenn Schüler*innen interessiert sind und Erlässe das Thema im schulischen Unterricht vorschreiben warum sollte es unbesprechbar bleiben?

8 Quellen und Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- Bereswill, Mechthild & Ehlert, Gudrun (2017): Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr, Albert & El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer VS. 499 – 564.
- Butler, Judith (2002): One Subjects of Sex/Gender/Desire. In: Gender Trouble. United Kingdom: Routledge. 3 – 44.
- Debus Katharina (2021a): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion & Sattler, E. (Hrsg.). Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. 1. Auflage. transcript Verlag. 69-94.
- Debus Katharina (2021b): Geschlechtlicher, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, & Sattler, Elisabeth (Hrsg.). Sexualität, Körperlichkeit und Intimität: Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. 1. Auflage. transcript Verlag. 203-237.
- Depauli, Claudia & Plaute, Wolfgang & Oberhütter, Paulia (2016): Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015. Studienergebnisse zur Onlinestudie. Publikationsversion.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.
- First Love Mobil: <https://firstlove.at/first-love-mobil/> zuletzt aufgerufen am 19.03.2023 17:08
- Lobin, Silvana: Proud School – Warum Schule ein Ort sein sollte, wo jede*r stolz auf die eigene Identität sein kann. Teach for Austria. <https://www.teachforaustria.at/story/proud-school/> zuletzt aufgerufen am 19.03.2023 16:31
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Beltz Verlag (1983) Weinheim, Basel.

Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Dt. Studien-Verl.

Scherr, Albert & El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (2017): Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert & El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer VS.

Stobbe, Milan (2021): Critical Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In: Vanagas, Annette (Hrsg.): Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. Springer VS. 17-48.

Thuswald, Marion (2019): Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? In: Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. 1. Auflage. Verlag Barbara Budrich. 167- 181.

Thuswald, Marion (2022): Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. transcript Verlag.

Walgenbach. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity: in der Erziehungs-wissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich.

Zecher. (2021). Sexualerziehung in AHS-Schulbüchern seit 1970: eine qualitative Inhaltsanalyse.

Analysierte Quellen der Schulbuchanalyse

bio@school 4: Schermaier, Andreas & Weisl, Herbert (2022). 1. Auflage. Veritas.

bio@school 1: Schermaier, Andreas & Weisl, Herbert (2021). 3. Auflage. Veritas.

BIO LOGISCH 4: Gereben-Krenn, Barbara-Amina & Schirl, Karl & Jaenicke Joachim & Jungbauer Wolfgang (2021). 1. Auflage. E.DORNER westermann.

BIO LOGISCH 1: Gereben-Krenn, Barbara-Amina & Jaenicke, Joachim & Jungbauer, Wolfgang & Schirl, Karl (2022). 1. Auflage. E.DORNER westermann.

BioTOP 4: Jilka, Susanna & Kadlec, Vera (2017). 1. Auflage. ÖBV.

BioTOP 1: Jilka, Susanne & Kadlec, Vera (2015). 1. Auflage. ÖBV.

einfach bio 4: Gazzia, Ruth & Stoll, Franz (2019). 1 Auflage. ÖBV.

einfach bio 1: Gazzia, Ruth & Goschler, Birgit & Kuzmits, Emanuel & Stoll, Franz (2017). 1. Auflage. ÖBV.

Gender Unicorn. Trans Student Education Resources. <https://transstudent.org/gender/> zuletzt aufgerufen am 05.04.2023 15:23

Mehrfach Biologie 4: Moser, Bettina & Premberger Elke & Wilhelmer, Alexandra (2021). 4. Auflage. Veritas.

Mehrfach Biologie 1: Moser, Bettina & Premberger, Elke & Ratzinger & Willhelmer, alexandra (2021). 6. Auflage. Veritas.

Sex.Null. Dein ABC für Lust und Liebe (2018). Götz, Ricarda & Throm, Claudia. MA57 Frauenservice Stadt Wien.

Sex, Was?: Kahrer, Bettina & Wagner, Salva (2018). 1. Auflage. Österreichische Gesellschaft für Familienplanung.

Verzeichnis der Lehrpläne und Erlässe

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatz-erlass Sexualpädagogik. Rundschreiben Nr. 11/2015. Rundschreiben Datenbank. [Rundschreiben Nr. 2015-11 - Rundschreibendatenbank des BMBWF](#) zuletzt aufgerufen am 23.03.2023. 1-10

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik. Rundschreiben Nr. 5/2019. Rundschreiben Datenbank. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=806> zuletzt aufgerufen am 28.03.2023. 1-4

BMBWFa – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Themen. Schule. Schulpraxis. Unterrichtsprinzipien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> zuletzt abgerufen am 30.03.2023 14:01

Lehrplan der Volksschule. (2010) Lehrplan der Volksschule, siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksoberstufe, Grundschule – Sachunterricht: BGBl. Nr. 402/2010. [Lehrpläne \(bmbwf.gv.at\)](#)

- RIS. (2023a) Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> zuletzt abgerufen am 28.02.2023 11:17. 1-172
- RIS. (2023b) Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> zuletzt abgerufen am 28.02.2023 16:10. 1-627
- WHO (2011) – Regionalbüro für Europa und BZgA. Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/andere_Publikationen/WHO-Standards_DE_Endfassung_11_10_2011pdf.pdf zuletzt aufgerufen am 30.03.2023 14:34

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Typisch Mann – typisch Frau“ BIO LOGISCH 4 (2021), 93

Abbildung 2: Gender Unicorn: <https://transstudent.org/gender/> zuletzt aufgerufen am 11.05.2023 13:18

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierung ab Seite 38

Tabelle 2: Material ab Seite 42

Tabelle 3: Auswahl der Sequenzen ab Seite 43

Tabelle 4: Materialien zu „Sexualpädagogik, Migration, Religion und Rassismus“ ab Seite 59

Tabelle 5: Materialien zu geschlechtlicher Vielfalt ab Seite 67

Tabelle 6: Materialien zu sexueller Vielfalt ab Seite 75

Tabelle 7: Materialien zu romantischer Vielfalt ab Seite 80