MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Back-Box-Fragen in sexualpädagogischen Workshops: Wie Jugendliche ihre Anliegen anonym formulieren und welche Themen sie beschäftigen

verfasst von | submitted by

Katharina Kotzegger BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

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
Betreut von | Supervisor:	Tanja Vogler BSc MSc PhD

Danksagung

Zuerst und ganz besonders möchte ich mich bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Tanja Vogler, BSc, MSc, PhD, bedanken.

Liebe Tanja, danke, dass du mich von Beginn dieser Arbeit an so intensiv begleitet hast. Durch deine fachliche Expertise und deine wertschätzende Art hast du mir immer wieder neue Perspektiven eröffnet und mich stets motiviert, dranzubleiben.

Ein riesengroßes Dankeschön geht an meine Familie, die immer hinter mir steht. Vor allem meiner Mama und meinem Papa möchte ich danken – danke, dass ihr immer an mich glaubt und mich auf meinem Weg so selbstverständlich unterstützt.

Danke auch an meine Freundinnen. Liebe Kernis, ohne euch wäre das Studieren und Leben in Wien nur halb so schön, lustig und bereichernd gewesen.

Und danke an meine Anna, meine beste Freundin seit so vielen Jahren – danke, dass du mich schon durch so viele Lebensabschnitte begleitet hast und immer an meiner Seite bist.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, welche Themen Jugendliche in sexualpädagogischen Workshops beschäftigen und wie sie diese formulieren. Aktuelle sexualpädagogische Forschung betont zwar die Bedeutung partizipativer Ansätze und die Einbeziehung der Perspektiven von Jugendlichen (vgl. etwa Hierholzer, 2021; Martin & Nitschke, 2017; Thuswald, 202a), doch empirische Arbeiten, die sich tatsächlich mit den von Jugendlichen formulierten Fragen in sexualpädagogischen Settings auseinandersetzen, liegen -zumindest im deutschsprachigem Raum- bislang nicht vor. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke, indem sie die Perspektiven Jugendlicher ernst nimmt und sichtbar macht, welche Anliegen sie in sexualpädagogischen Settings tatsächlich äußern.

Grundlage der Analyse sind 743 anonym gestellte Fragen von Schüler*innen im Alter von 12 bis 16 Jahren aus Sexualpädagogischen Workshops mit externen sexualpädagogischen Vereinen. Auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) wurden die Fragen sowohl auf der inhaltlichen Ebene – „Was wurde gefragt?“ – als auch auf der sprachlich-diskursiven Ebene – „Wie wurde gefragt?“ – ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche einerseits ein großes Informationsbedürfnis in Bereichen wie Körper, Sexualpraktiken, Beziehungen und sexueller Orientierung haben, andererseits aber auch normative Unsicherheiten, Schamgefühle und Alltagsprobleme thematisieren. Die Formulierungen reichen dabei von sehr nüchtern formulierten bis hin zu emotional aufgeladenen Fragen. Die Ergebnisse liefern wichtige Impulse für eine diskriminierungssensible, lebensweltnahe und fachlich fundierte Sexualpädagogik, die sowohl individuelle Bedürfnisse als auch gesellschaftliche Anforderungen berücksichtigt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 6

2 Forschungsstand und theoretische Einbettung 8

2.1 Forschungsstand 8

2.2 Theoretische Einbettung 11

3 Terminologie 12

3.1 Sexualpädagogik 12

3.2 Sexualerziehung 13

3.3 Sexualaufklärung 13

4 Sexualpädagogik 14

4.1 Geschichtlicher Überblick 15

4.2 Themen 18

4.3 Diskriminierungssensible Sexualpädagogik 22

5 Sexualpädagogik in Österreich 24

5.1 Grundsatzerlass Sexualpädagogik 25

5.2 Lehrplan 27

5.2.1 Lehrplan Unterstufe AHS und Mittelschule 27

5.2.2 Lehrplan AHS Oberstufe 29

5.2.3 Kritische Einordnung und Bezug zum Grundsatzerlass 30

5.3 Externe sexualpädagogische Workshops 31

5.4 Politische Diskrepanzen 33

6 Methoden 35

6.1 Datenerhebung: Die Black-Box Methode 35

6.2 Black-Box-Karten 36

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse 38

6.4 Vorgehen bei der Analyse/ Auswertung 41

6.5 Datenmaterial und Kategorisierung 43

6.5.1 Kategorienübersicht 44

7 Ergebnispräsentation 48
7.1 Was wurde gefragt? 48
7.1.1 Sexualität und erste Erfahrungen 49
7.1.2 Gesundheit und Körper 52
7.1.3 Verhütung 54
7.1.4 Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität 57
7.1.5 Rechtliche Fragen 60
7.1.6 Gefühle 61
7.1.7 Gewalt und „Sexualität und Geld“ 63
7.2 Wie wurde gefragt? 63
7.2.1 Wissensfragen 64
7.2.2 Handlungsleitende Fragen 66
7.2.3 Normative Fragen 68
7.2.4 Moralische Fragen 71
7.3 Feedback und Code/Abkürzung 72
8 Auswertung und Fazit 73
8.1 Ergebnisse der Ebene „Was wurde gefragt?“ – Themenvielfalt und Lebensweltbezug 74
8.2 Ergebnisse der Ebene „Wie wurde gefragt?“ – Zwischen Affirmation, Scham und Handlungserwartung 75
8.3 Fazit 77
9 Quellen und Literaturverzeichnis 80

1 Einleitung

Sexualpädagogik ist ein fester Bestandteil schulischer Bildungsarbeit in Österreich. Laut den geltenden Lehrplänen sind verschiedene Aspekte sexueller Bildung wie etwa Aufklärung über den Körper, Verhütung oder Geschlechterrollen verpflichtende Inhalte in mehreren Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I und II. (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J.; *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025) Die konkrete Umsetzung dieser Inhalte obliegt meist den Lehrkräften selbst. Ergänzend dazu können externe Sexualpädagog*innen, die Workshops mit den Schüler*innen durchführen, in Schulen eingeladen werden. Diese externen Angebote ermöglichen es Jugendlichen, in einem geschützten Rahmen mit speziell geschultem Personal über möglicherweise schambehaftete oder sensible Themen zu sprechen. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021, S. 19-20)

Im Rahmen solcher Workshops wird häufig die sogenannte „Black-Box-Methode" herangezogen. Im Zuge dieser Methode können Schüler*innen anonym Fragen einreichen, die anschließend von den Sexualpädagog*innen beantwortet werden. (vgl. ÖGF, 2018, S. 34) Diese anonymen Fragen bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit. Ziel ist es, die Fragen systematisch zu analysieren, um zu erfassen, welche Themen Jugendliche in sexualpädagogischen Settings beschäftigen und wie sie ihre Anliegen formulieren.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher:

„Welche Themen adressieren Jugendliche anonym in sexualpädagogischen Workshops durch ihre Fragen? Auf welche Art und Weise sprechen sie diese Themen an?"

Im Zentrum steht somit nicht nur die Frage „***Was*** *wurde gefragt?",* sondern auch „***Wie*** *wurde gefragt?*" Für die Auswertung der Fragen wird eine Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) herangezogen.

Die Relevanz des Themas wird damit begründet, dass sich zahlreiche Studien mit sexualpädagogischen Konzepten, normativen Grundlagen und didaktischen Zugängen beschäftigen (vgl. Thuswald & Sattler, 2021; Debus, 2021), der Fokus aber häufig auf den Perspektiven von Fachpersonen, auf Curricula oder auf elterlichen Einstellungen liegt. Als Beispiel dafür kann die Online-Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015" herangezogen werden. (Depauli et al., 2016) Zwar wurden in der Studie, neben Eltern und Lehrpersonen, auch Jugendliche ab dem 13. Lebensjahr befragt, im Zentrum stand jedoch die Einschätzung der Relevanz vorgegebener Themenbereiche (z.B.

„der menschliche Körper und seine Entwicklung“, „Fruchtbarkeit und Fortpflanzung“ „Sexualität“ uvm.) anhand einer Skala. Damit werden die Anliegen der Jugendlichen nicht in Form ihrer eigenen Fragen sichtbar, sondern lediglich in der Bewertung vorstrukturierter Inhalte. (vgl. ebd.) Einzelne Autor*innen wie Debus (2021, S. 84) betonen zwar die Notwendigkeit einer jugendzentrierten Sexualpädagogik, doch bislang mangelt es an systematischen Analysen von konkreten Fragen und Anliegen, die Jugendliche in sexualpädagogischen Kontexten formulieren.

Die vorliegende Arbeit versteht sich daher als Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. Durch die detaillierte Auswertung von 743 anonymen Schüler*innenfragen soll sichtbar gemacht werden, welche Wissenslücken, Unsicherheiten und Interessen Jugendliche beschäftigen. Die Ergebnisse sollen Impulse für eine zielgruppengerechte, bedarfsorientierte und lebensweltnahe Sexualpädagogik liefern. Dieser Forschungsansatz ist von der Haltung geleitet, dass es in der Sexualpädagogik wichtig ist, die Interessen der Jugendlichen ernst zu nehmen, jedoch sollten diese nicht ausschließlich bestimmend für die inhaltliche Ausgestaltung sein. Während die Perspektiven der Jugendlichen zweifellos bedeutsam für die Sexualpädagogik sind, ist es ebenso relevant, dass bestimmte Themen wie rechtliche Grundlagen, Schwangerschaft und Verhütung, Beziehungsgestaltung uvm., die im Grundsatzerlass Sexualpädagogik (vgl. BMBWF, 2015) fest verankert sind, unabhängig von den Interessen der Jugendlichen, vermittelt werden.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

In Kapitel 2 (Theoretische Einbettung) werden für diese Arbeit relevante Konzepte wie etwa diskriminierungssensible Sexualpädagogik oder Heteronormativität und Forschungsansätze dargestellt sowie der theoretische Rahmen dieser Arbeit abgesteckt.

In Kapitel 3 (Terminologie) werden zentrale Begriffe der Sexualpädagogik – comprehensive sexuality education, Sexualerziehung, Sexualaufklärung und Sexualpädagogik – definiert und terminologisch eingeordnet. Dadurch wird eine konsistente und präzise Verwendung der Begriffe im weiteren Verlauf der Arbeit gewährleistet.

Kapitel 4 (Sexualpädagogik) widmet sich zuerst der historischen Entwicklung der Sexualpädagogik in Österreich, sowie den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen. Zur besseren Einordung werden auch die Entwicklungen in Europa, insbesondere Deutschland skizziert, da diese eng mit der österreichischen Geschichte verflochten sind. Der Fokus liegt jedoch stets auf Österreich. Damit wird ein historische Kontextualisierung des

Forschungsgegenstandes und ein theoretisches Fundament geschaffen, das die Arbeit im aktuellen sexualpädagogischen Diskurs verortet, insbesondere mit Blick auf eine diskriminierungssensible Sexualpädagogik. (vgl. Debus, 2021a) Diese gewinnt in der Praxis zunehmend an Bedeutung und dient auch als Orientierungsmaßstab für vorliegende Arbeit.

Kapitel 5 (Sexualpädagogik in Österreich) beleuchtet die aktuelle sexualpädagogische Situation in Österreich, den Grundsatzerlass Sexualpädagogik (BMBWF, 2015) sowie rechtliche Rahmenbedingungen. Das Kapitel stellt damit den institutionellen und rechtlichen Kontext der Untersuchung her und dient der Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstandes.

Kapitel 6 (Methode) erläutert das methodische Vorgehen, stellt das Datenmaterial vor und beschreibt die Anwendung der Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Auf diese Weise wird eine wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit der Untersuchung gesichert.

Kapitel 7 (Ergebnispräsentation) präsentiert und interpretiert die Resultate der Analyse und trägt damit direkt zur Beantwortung der Forschungsfrage bei.

Kapitel 8 (Auswertung und Fazit) fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen, ordnet sie kritisch ein und zeigt Perspektiven für eine zukunftsorientierte Sexualpädagogik auf. Zudem wird die Relevanz für Forschung und Praxis herausgearbeitet.

2 Forschungsstand und theoretische Einbettung

2.1 Forschungsstand

In den letzten Jahren haben sich mehrere wissenschaftliche Arbeiten mit Fragen schulischer Sexualpädagogik, geschlechtlicher Vielfalt und partizipativer Bildungsansätze befasst. Einen zentralen Beitrag dazu liefert der von Marion Thuswald und Elisaberth Satttler herausgegebene Sammelband „Sexualität, Körperlichkeit und Intimität- Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsräume in der Schule“. (2021) Der Sammelband vereint theoretische Reflexionen, empirische Studien und praxisorientierte Ansätze und beleuchtet, wie Schule als sozialer Raum mit Körper, Sexualität und Intimität umgeht. Das Projekt „*Imagine Desires*“ von Marion Thuswald steht dabei exemplarisch für partizipative Forschung in der Sexualpädagogik. Im Rahmen dieses Projektes wurden unterschiedliche Akteur*innen miteinbezogen- darunter Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Sexualpädagog*innen und Schüler*innen. Durch kreative und künstlerische Methoden wurden neue Perspektiven auf Intimität und Sexualität eröffnet, was insbesondere für eine emanzipatorische und diskriminierungssensible Sexualpädagogik von Bedeutung ist. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021a, S. 14–18)

Von zentraler Bedeutung ist zudem die von Katharina Debus (2021) entwickelte Perspektive der diskriminierungsreflektierten Sexualpädagogik. Debus untersucht anhand von qualitativen Analysen von Unterrichtsmaterialien und Interviews mit Lehrkräften sowie Schüler*innen, wie schulische Praxis durch geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt herausgefordert wird. Ihre Ergebnisse machen sichtbar, dass strukturelle Barrieren, normative Engführungen und fehlende methodische Konzepte die Umsetzung diskriminierungskritischer Ansätze erschweren.

Einen weiteren aktuellen Beitrag bietet das Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 2025 unter dem Titel „New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule“. (Klenk et al., 2025) Der Sammelband versammelt verschiedene Perspektiven auf geschlechterreflektierte Bildung und schulische Sexualpädagogik. Besonders relevant für diese Forschung ist der Beitrag von Eva Reuter und Bettina Kleiner (2025, S. 71–91). In deren Beitrag „Die zwei Seiten der ‚sexuellen Vielfalt‘: Liberalisierungsversprechen und Othering“ wird aufgezeigt, dass schulische Diskurse um sexuelle Vielfalt zwar zunehmend Anerkennung erfahren, gleichzeitig aber Prozesse der Abgrenzung und Exotisierung fortbestehen. Auch die Beiträge von Theresa Kulick, Lea Belz, Christian Ruder und Madeleine Crößmann-Amend (2025, S. 207–225) sowie von Toni Simon (2025, S. 225–247) liefern empirische Einblicke in die Reproduktion heteronormativer Geschlechterbilder in Schulbüchern und zeigen, dass selbst aktuelle Lehrwerke weiterhin traditionelle Geschlechterrollen und binäre Vorstellungen von Sexualität transportieren.

Darüber hinaus beschäftigt sich Cindy Ballaschk in mehreren Arbeiten mit der Reproduktion heteronormativer Normen in der Sexualpädagogik. Besonders hervorzuheben ist der Beitrag, den sie gemeinsam mit Lisa Pfahl (2021, S. 76–82) im Sammelband „Sexualität und Pädagogik. Teil 1: Konzepte und Debatten“ veröffentlicht hat. Darin analysieren die Autor*innen, wie sexualpädagogische Materialien den Mythos des sogenannten „Jungfernhäutchens“ und der vermeintlichen „Entjungferung“ thematisieren. Trotz ihrer Aufklärungsabsicht fördern diese Materialien heteronormative Wissensordnungen und stereotype Zuschreibungen an weibliche Körper. Ballaschk und Pfahl plädieren daher für eine kritische Reflexion sexualpädagogischen Wissens, das Körper und Sexualität als Teil historisch gewachsener Diskurse begreift und insbesondere Mädchen und junge Frauen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung stärkt. (vgl. ebd.)

Während Ballaschk und Pfahl auf die Reproduktion heteronormativer Wissensordnungen in Materialien verweisen, rückt Dorottya Rédai (2021, S. 125–139) soziale und ökonomische Ungleichheiten in den Fokus. Anhand ihrer Forschung in einer ungarischen Schulen zeigt sie, wie stark Sexualerziehung von sozialen, kulturellen und ökonomischen Machtverhältnissen geprägt ist. Sie betont, dass Sexualpädagogik nicht nur geschlechtliche und sexuelle Vielfalt berücksichtigen sollte, sondern auch Klasse und soziale Positionierung der Schüler*innen. Rédai arbeitet heraus, dass schulische Sexualerziehung häufig weiße, heteronormative Mittelschichtsnormen reproduziert, und fordert eine Praxis, die die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Jugendlichen ernst nimmt und strukturelle Ungleichheiten in der Pädagogik reflektiert. (vgl ebd.)

Ebenfalls im Sammelband „Sexualität und Pädagogik“ zeigt Jann Schweitzer (2021) anhand eines exemplarischen Ausschnitts aus Gruppendiskussionen mit jungen Erwachsenen, die er im Rahmen seiner Dissertation (2018) erhoben hat, welche Rolle Missachtungserfahrungen in sexuellen Bildungsprozessen spielen. (2021, S. 88–98) Seine Ergebnisse verdeutlichen, dass viele Schüler*innen schulische Sexualerziehung als mangelhaft, wenig wertschätzend und nicht an ihrer Lebensrealität orientiert erleben. Besonders das Fehlen vielfältiger Perspektiven und die einseitige Fokussierung auf heteronormative Inhalte führen laut Schweitzer zu Verunsicherung und Ausschlüssen. Er betont, dass sexuelle Bildung nur dann gelingen kann, wenn sie auf Anerkennung, Beziehung und biografische Relevanz basiert und Lehrpersonen eine reflektierte, diskriminierungssensible Haltung einnehmen. (vgl. ebd.)

Ergänzend liefert die vom Bundesministerium in Auftrag gegebene und von Depauli und Plaute durchgeführte Online-Studie „Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen“ (2015) wichtige empirische Erkenntnisse. An dieser Untersuchung nahmen über 10.000 Personen teil, darunter Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen. Die Ergebnisse zeigen, dass zentrale Herausforderungen im schulischen Kontext vor allem in der unzureichenden sexualpädagogischen Ausbildung von Lehrkräften sowie im Mangel an standardisierten Konzepten liegen. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung sexualpädagogischer Praxis.

Anhand der dargestellten Studien und Literatur zeigt sich, dass die bisherigen Forschungsarbeiten die Perspektive der Jugendlichen selbst kaum berücksichtigen. Die vorliegende Arbeit greift diese Forschungslücke auf, indem sie anonyme Schüler*innenfragen systematisch auswertet und sichtbar macht, welche Themen, Unsicherheiten und Bedürfnisse Jugendliche beschäftigen.

2.2 Theoretische Einbettung

Aufbauend auf diesen Forschungserkenntnissen stützt sich vorliegende Arbeit auf theoretische Konzepte, die gesellschaftliche Machtverhältnisse, Normen und Ausschlussmechanismen in der Sexualpädagogik sichtbar machen.

Ein zentrales Konzept ist dabei die „Heteronormativität". Unter dem Begriff, den Michael Warner (1993) einführte, versteht man die gesellschaftliche Setzung von Heterosexualität als „Norm" und „natürliche" Form von Begehren und Beziehung. Diese Norm produziert Ausschlüsse, indem andere Formen von sexuellen Orientierungen marginalisiert oder unsichtbar gemacht werden. (vgl. Butler, 1991) Sabine Hark und Mike Laufenberg (2014) verstehen Heteronormativität als ein Machtverhältnis, das Geschlecht, Körper und Begehren in allen gesellschaftlichen Bereiche strukturiert. Sie betonen, dass Heteronormativität im foucaultschen Sinne als ein Gefüge von Diskursen, Praktiken und Institutionen zu begreifen ist, das Geschlecht, Körper und Begehren in allen gesellschaftlichen Bereichen strukturiert. Heterosexualität fungiert demnach als gesellschaftliches Strukturprinzip, das historisch wandelbar ist und sich durch hohe Anpassungsfähigkeit auszeichnet. So können sich teilweise auch queere Lebensweisen in heteronormative Arrangements integrieren, etwa wenn sie Werte wie Monogamie oder Häuslichkeit übernehmen. Diese Integration trägt aber keinesfalls zu einer Auflösung heteronormativen Strukturen bei, sondern trägt vielmehr zu deren Stabilisierung bei, indem sie ihre Wirkmächtigkeit unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen fortschreibt. (vgl. Hark & Laufenberg, 2014, S. 232–234) Für sexualpädagogische Kontexte bedeutet dies, dass Heteronormativität nicht nur als ein individueller Vorteil, sondern als ein System reflektiert werden muss, dass Normalität produziert und Abweichung markiert. Eng mit Heteronormativität ist das Konzept des „Phallozentrismus" verbunden. Die Theorie des Phallozentrismus beschreibt, dass der Sexualität stark auf den Penis und penetrierende Praktiken fokussiert und damit andere Formen von Lust und Körpererfahrung abwertet. (vgl. Butler, 1991) Darüber hinaus ist das Konzept „Critical Cisness" von Milan Stobbe (2021) zentral. Es fordert dazu auf, die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit kritisch zu hinterfragen und sichtbar zu machen, wie cisgeschlechtliche Positionen als selbstverständlich und universell gesetzt werden. Damit wird aufgezeigt, dass nicht nur sexuelle Orientierung, sondern auch Geschlechtsidentität in normativen Ordnungen strukturiert ist, die pädagogisch reflektiert werden müssen.

Diese Konzepte bilden gemeinsam den theoretischen Rahmen, um die in dieser Arbeit untersuchten anonymen Fragen von Jugendlichen einordnen und analysieren zu können. Sie

ermöglichen, Sprache, Themenwahl und Ausdrucksformen der Jugendlichen als Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zu verstehen, in denen Macht, Normen und Vielfalt verhandelt werden

3 Terminologie

In diesem Kapitel werden wesentliche Begriffe, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, dargelegt. Dadurch soll ein gemeinsames Verständnis der relevanten Begriffe geschaffen werden, um so potenziellen Missverständnissen vorzubeugen. Konkret handelt es sich dabei um die Begriffe Sexualpädagogik, Sexualerziehung und Sexualaufklärung. Während jene Begriffe vorrangig im deutschsprachigen Raum verwendet werden, hat sich in internationalen Diskussionen der Überbegriff CSE, Kurzform für „comprehensive sexuality education", etabliert. (vgl. Kapella & Mazal, 2022, S. 22) Dabei handelt es sich weniger um einen Begriff im engeren Sinn, sondern um einen normativ fundierten Bildungsansatz, der auf einem menschenrechtsbasierten, ganzheitlichen Verständnis von Sexualität beruht. (vgl. *Comprehensive Sexuality Education*, 2023) CSE bildet den internationalen Referenzrahmen, aus dem unter anderem die WHO-Standards für Sexualaufklärung in Europa hervorgegangen sind, auf diese wird im Kapitel 5 ausführlich eingegangen.

3.1 Sexualpädagogik

Laut Sielert (vgl. 2015, S. 12) ist Sexualpädagogik eine Teildisziplin der Pädagogik, die sowohl sexuelle Sozialisation als auch die erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen erforscht und wissenschaftlich reflektiert. Hopf (2008, S. 19) ergänzt zudem, dass sich Sexualpädagogik selbst auf mehrere andere Wissenschaften, die sich mit dem Körper, Psyche und Sozialem (z.B. Biologie, Psychologie uvm.) befassen, stützt und das Sexualpädagogik den ständigen gesellschaftspolitischen Wandlungen unterworfen ist. Das Feld der Sexualpädagogik ist dabei nicht nur auf Kinder oder junge Menschen begrenzt, sondern befasst sich mit Menschen in verschiedenen Lebensstadien. (vgl. Hierholzer, 2021, S. 129)

In Anlehnung an Sielert (2015) wird Sexualpädagogik in dieser Arbeit als wissenschaftliche Teildisziplin der Pädagogik verstanden, die zugleich theoretische Fundierungen und daraus abgeleitete Praxiskonzepte umfasst. Thuswald beschreibt dieses Verhältnis treffend:

> „Wenn ich von Sexualpädagogik spreche, meine ich damit sowohl Sexualpädagogik als Disziplin wie auch Sexualpädagogik als Profession. Ich verstehe Sexualpädagogik als Teilbereich oder Aspektdisziplin der Bildungswissenschaft und als pädagogisch-professionellen Handlungsbereich" (Thuswald, 2022a, S. 59)

Dieses Begriffsverständnis deckt sich mit dem Verständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt: Sexualpädagogik wird hier sowohl als wissenschaftliche Disziplin, die Forschung und Theorieentwicklung betreibt, als auch als pädagogisch-professionelle Praxis verstanden, die auf diesen theoretischen Grundlagen aufbaut. Dieses Verständnis verdeutlicht, dass Sexualpädagogik sowohl wissenschaftliche Reflexion als auch pädagogisches Handeln umfasst und somit Theorie und Praxis untrennbar miteinander verknüpft sind.

3.2 Sexualerziehung

Sexualerziehung ist ein fortlaufender Prozess, der mit der Geburt eines Kindes einsetzt. Sie umfasst die gezielte und kontinuierliche Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensweisen sowie auf Einstellungen und Bedeutungsaspekte von Sexualität bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. (vgl. Sielert, 2015, S. 12) Sexualerziehung hat die Aufgabe, Unterstützung beim Verstehen und beim Umgang mit (sexuellen) Gefühlen zu leisten. Sie vermittelt Wissen über sexuelle Vorgänge sowie über gesellschaftliche Verhaltensregeln.(vgl. Hierholzer, 2021, S. 130) Mit Fokus auf Sexualerziehung bei Kindern und Jugendlichen ergänzt Weidinger (vgl. 2016) dass Sexualerziehung dann gelingt, wenn Lehrpersonen und Eltern zur Auseinandersetzung und Selbstreflexion bereit sind und über fundiertes Wissen zur sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verfügen. Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, Respekt sowie das Einhalten von Grenzen höher zu gewichten als moralisierende oder unterdrückende Äußerungen zum sexuellen und emotionalen Verhalten der Kinder und Jugendlichen. (vgl. ebd.) Der sexuelle Lernprozess muss als individueller Entwicklungsprozess, in dem Kompetenzen auf emotionaler, sozialer, kognitiver, körperlich-motorischer, kinästhetischer Ebene sowie im Bereich der Körperwahrnehmung erworben werden, verstanden werden. (vgl. ebd.)

3.3 Sexualaufklärung

Während der Fokus von Sexualerziehung auf der lebenslangen emotionalen Begleitung liegt, dient Sexualaufklärung der fachlichen Informationsweitergabe. Im Zuge von Sexualaufklärung, die meist einmalig stattfindet und mehr oder weniger zielgruppenorientiert ist, werden Informationen über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen, die mit Sexualität zusammenhängen, weitergegeben. Sexualaufklärung wird als Teil der Sexualerziehung verstanden. (vgl. Sielert, 2015, S. 12) Ähnlich wie Sielert, schreibt Thuswald (vgl. 2022, S. 61), dass Aufklärungsunterricht bzw. Sexualaufklärung zumeist auf eine punktuelle Wissensvermittlung abzielt, bei der die reproduktiven Aspekte von Sexualität im Vordergrund stehen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird Sexualpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik verstanden, die sich theoretisch und wissenschaftlich mit den pädagogischen Praxen der Sexualerziehung und Sexualaufklärung auseinandersetzt. Zur Verdeutlichung der internationalen Anschlussfähigkeit sexualpädagogischer Diskurse werden in europäischen Kontexten zunehmend allgemeinere Bezeichnungen wie „Relationships and Sex Education“ (RSE) in England, „Personal, Social and Health Education“ (PSHE) in Estland, „Life Skills and Sexuality Education“ in Albanien oder „Healthy Life Style Education“ in Georgien verwendet. (vgl. Kapella & Mazal, 2022, S. 22) Obwohl sich der bereits kurz erwähnte Begriff „Comprehensive Sexuality Education“ (CSE) international etabliert hat, wird in dieser Arbeit bewusst am Begriff „Sexualpädagogik“ festgehalten. Dies begründet sich damit, dass der Begriff im deutschsprachigen Raum am gebräuchlichsten ist und sich sowohl in wissenschaftlichen als auch bildungspolitischen Diskursen etabliert hat. Entsprechend umfasst die Verwendung des Begriffs in dieser Arbeit sowohl die Untersuchung sexualerzieherischer als auch sexualaufklärerischer Ansätze.

4 Sexualpädagogik

Nachdem im vorherigen Kapitel zentrale Begriffe für die vorliegende Arbeit definiert wurden, widmet sich das folgende Kapitel den inhaltlichen Grundlagen der Sexualpädagogik.

Entsprechend beginnt das Kapitel mit einem geschichtlichen Überblick der schulischen Sexualpädagogik, anschließend werden zentrale sexualpädagogische Themenfelder vorgestellt. Daran schließt eine Auseinandersetzung mit dem sexualpädagogischen Konzept der „diskriminierungssensiblen Sexualpädagogik“ an. Dieses gewinnt in der Praxis zunehmend an Bedeutung, da es zentrale normative Grundlagen und Haltungsfragen bündelt. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021, S. 16) Debus (2023, S. 2) betont, dass nur eine diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik die von der WHO formulierten Ziele sexueller Bildung erreichen kann. Für die vorliegende Arbeit bildet dieses Konzept daher einen zentralen Bezugspunkt, um die anonym formulierten Fragen der Jugendlichen einzuordnen. Elemente dieser Ansätze finden sich zudem sowohl in den WHO-Standards für Sexualaufklärung in Europa als auch im österreichischen Grundsatzerlass Sexualpädagogik wieder, auf die im weiteren Verlauf eingegangen wird. Dieses Überblickskapitel bildet die Grundlage für das anschließende Kapitel „Sexualpädagogik in Österreich“, in dem die zuvor dargestellten Inhalte mit Fokus auf die österreichische Praxis vertieft werden. Zugleich dient es der historischen, begrifflichen und normativen Verortung des Untersuchungsgegenstandes und schafft damit einen theoretischen Rahmen für die Analyse der mittels Black-Box-Methode erhobenen Fragen Jugendlicher.

4.1 Geschichtlicher Überblick

Sexualerziehung war in unserem Kulturkreis über Jahrhunderte hinweg eng mit einer christlich geprägten Vorstellung von Sexualität verbunden. Seit dem 17. Jahrhundert lässt sich in Europa eine Sexualerziehung beobachten, die häufig als normativ, christlich-konservativ oder repressiv beschrieben wird. Sexualität galt lange Zeit als ein Tabuthema, das mit Schuld, Sünde und Schweigen behaftet war. (vgl. Sielert, 2015b, S. 14) Einen frühen Impuls in Richtung einer offeneren Auseinandersetzung mit Fragen der Sexualität setzte Bernhard Basedow im Jahr 1774. In Reaktion auf Rousseaus pädagogisches Hauptwerk „Émile oder über die Erziehung" vertrat Basedow die Position, dass Erzieher*innen und Lehrpersonen den Fragen von Kindern nicht ausweichen, sondern diese ehrlich und kindgerecht beantworten sollten. Rousseau hingegen plädierte für ein langes Aufrechterhalten kindlicher „Unschuld" und sah vollkommene Unwissenheit als besten Schutz vor schädlichen Einflüssen. (vgl. Koch, 2013, S. 26) Koch zeigt damit exemplarisch, wie stark frühe pädagogische Ansätze zwischen moralischer Bewahrung und aufklärerischer Offenheit schwankten. Dieses Spannungsfeld ist bis heute für die Sexualpädagogik prägend. Das zentrale Thema der frühen Sexualaufklärung war die Masturbation, die damals als gesundheitsschädlich und moralisch verwerflich galt. Dennoch wurde bereits betont, dass Schüler*innen auch grundlegende Fragen der menschlichen Fortpflanzung wie dem Unterschied der Geschlechter, der Herkunft von Babys, der Geburt sowie Zeugung und Empfängnis gelehrt werden sollen. (vgl. ebd.) Diese frühen Ansätze der Aufklärung verdeutlichen, dass Wissensvermittlung stets mit normativen Vorstellungen von „richtiger" Sexualität verbunden war.

Auch der Pädagoge Oest formulierte im 18. Jahrhundert konkrete Regeln, wie Sexualaufklärung idealerweise gestaltet sein sollte. So betonte er etwa die Bedeutung der mündlichen Aufklärung gegenüber schriftlichem Material und formulierte folgende Prinzipien:

- Der Unterricht sollte so früh wie möglich beginnen.
- Eltern, Lehrpersonen oder andere Vertrauenspersonen sollten die Aufklärung übernehmen.
- Der Unterricht solle unter vier Augen stattfinden.
- Die Unterweisung solle möglichst umfassend sein.
- Alles, was die kindliche Fantasie unnötig anregt, sei zu vermeiden.
- Der Ton der Unterweisung solle ernsthaft und ruhig sein.
- Die Vermittlung solle sich an der Auffassungsgabe des Kindes orientieren.
- Der Unterricht müsse regelmäßig wiederholt werden. (Oest, 1787, zitiert nach Koch, 2013, S. 27)

Viele seiner Überlegungen – etwa die Orientierung an der kindlichen Entwicklung und die Forderung nach regelmäßiger Wiederholung – finden sich in abgewandelter Form bis heute wieder. So fordert auch der Grundsatzerlass Sexualpädagogik, dass Sexualerziehung an der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet sein und regelmäßig im Unterricht aufgegriffen werden soll. Ebenso wird dort das Prinzip einer umfassenden Sexualerziehung betont. (vgl. BMBWF, 2015) Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch im zugrunde liegenden Menschenbild: Während Oest von einem moralisierenden und autoritären Verständnis ausging, das kindliche Schamgefühle schützen und „unnötige Erregung" vermeiden sollte, verstehen heutige sexualpädagogische Konzepte Sexualität als natürlichen Bestandteil menschlicher Entwicklung. Im Gegensatz zu Oests einseitiger Kommunikation „unter vier Augen" mit einer Autoritätsperson setzen moderne Ansätze auf dialogische, partizipative und diskriminierungssensible Lernformen, die die Lebenswelt und Selbstbestimmung der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. (vgl. Oest, 1787, zitiert nach Koch, 2013, S. 27 f.; BMBWF, 2015).Besonders interessant im Hinblick auf aktuelle Debatten in der Sexualpädagogik ist Oests Forderung nach einem möglichst frühen Beginn der Aufklärung. Auch heutige sexualpädagogische Fachkräfte befürworten einen altersangemessen frühen Einstieg, da sie darin eine wirksame Form der Prävention von sexualisierter Gewalt sehen. Wie im Kapitel zu politischen Diskrepanzen (Kapitel 5.4) noch näher erläutert wird, ist dieser Aspekt heute wie damals aber auch stark umstritten: Rechte und konservative Akteure warnen vor einer angeblichen „Frühsexualisierung" von Kindern. Gleichzeitig stimmen sie jedoch teilweise mit dem Prinzip überein, dass Sexualerziehung von Eltern, Lehrpersonen oder anderen Vertrauenspersonen durchgeführt werden sollte. In diesem Zusammenhang lehnen sie oft die Sexualpädagogik durch externe Vereine und Fachstellen ab. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021, S. 19)

Nach 1800 ebbte der aufklärerische Impuls zunächst wieder ab, und es folgte eine lange Phase der Tabuisierung von Sexualität, die erst um 1900 durch soziale Bewegungen durch die Frauen- Jugend- und Arbeiter*innenbewegung, wieder aufgebrochen wurde. (vgl. Koch, 2013, S. 27-28) Maßgeblich beeinflusst von der Psychoanalyse von Sigmund Freud rückte die Erkenntnis, dass Kinder sexuelle Wesen sind, in den Vordergrund. Ebenfalls durch Freuds Überlegungen zu Persönlichkeitsstörungen, wurde Sexualerziehung zunehmend als Mittel zur Verhinderung von solchen verstanden. (vgl. Sielert, 2015b, S. 14)

In der Weimarer Republik knüpfte Max Hodann, der ein bedeutender Vertreter sexualpädagogischer Überlegungen war, an diese Entwicklung an. Der Arzt und

Sexualpädagoge, der sich selbst als Sozialist verstand, forderte eine ethisch, individuell und sozial begründete Sexualerziehung an Schulen und veröffentlichte Aufklärungsbücher für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Koch (2013, S. 29) betont, dass Hodann das Potenzial der schulischen Sexualaufklärung erkannte, da sie Kinder unabhängig vom Elternhaus erreichte. Diese Reformbestrebungen fanden jedoch mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten ein jähes Ende. Die nationalsozialistische Aufklärung war geprägt von Ablehnung gegenüber Psychoanalyse und Sexualforschung. Personen mit Geschlechtskrankheiten wurden verurteilt, da Geschlechtskrankheiten als Form der Selbstverstümmelung und als Verrat am „Volkskörper“ galten, da Betroffene dadurch kriegsuntauglich wurden. Sexualerziehung wurde ausschließlich zur Aufgabe des Elternhauses erklärt, während Schulen sich auf Rassenkunde Erbgesundheitslehre und Bevölkerungspolitik konzentrierten. (ebd.)

Auch nach dem Ende des Nationalsozialismus hielt die Tabuisierung von Sexualität in Schule und Gesellschaft über Jahrzehnte hinweg an. Einen ersten wissenschaftlichen Bruch mit traditionellen Vorstellungen von Sexualität markierten die Forschungen von Alfred Kinsey. Mit seinen Studien „Sexual Behavior in the Human Male“ (1948) und „Sexual Behavior in the Human Female“ (1953) stellte Kinsey die bis dahin vorherrschende Einteilung in ausschließlich hetero- oder homosexuelle Orientierungen infrage. Kinsey gilt seither als einer der bedeutendsten Entmystifizierer der Sexualität: Er trug dazu bei, Sexualität als natürlichen Bestandteil menschlichen Lebens zu verstehen und homosexuelles Verhalten als selbstverständlichen Teil des Spektrums des Normalen zu begreifen. (vgl. Haeberle, 1993, S. 238; Wimpee & Iacobelli, 2020)

Mit der Verfügbarkeit moderner Verhütungsmethoden, insbesondere der Pille, kam es in den 1960er- Jahren zu einer weitreichenden Enttabuisierung von Sexualität. Diese medizinischen Errungenschaften trugen wesentlich zur Enttabuisierung von Sexualität bei und führten, ausgelöst von der 1968er- Bewegung, um 1970 eine „sexuelle Revolution“ herbei. (vgl. Sielert, 2005, S. 22) Im Zuge dieser Bewegung wurde Sexualität zu einem zentralen Thema gesellschaftlicher Emanzipation: Körper, Lust und Begehren sollten offen besprochen werden, und Kinder sowie Jugendliche wurden zunehmend als sexuelle Subjekte adressiert, die über Körperwissen verfügen sollten. (vgl. Sager, 2021b, S. 34) Diese Entwicklungen führten zu einer stärkeren öffentlichen Thematisierung von Sexualität, insbesondere im Jugendalter. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass vor allem die in den Medien vehement und kontrovers geführte Debatte um neue Formen von Intimbeziehungen zur Beschleunigung vieler dieser

Prozesse beitrug. Dazu gehören insbesondere die Medialisierung und Kommerzialisierung des Sexuellen, die in der öffentlichen Diskussion häufig als „Sexwelle“ bezeichnet wurden. Auch die Einführung der Pille verstärkte diese Dynamik, da sie den Körper und insbesondere weibliche Sexualität zu einem zentralen Thema gesellschaftlicher und medialer Auseinandersetzungen machte. (vgl. Bänziger & Stegmann, 2010, S. 18)

In den 1980er-Jahren rückte der Umgang mit sexuellen Risiken zunehmend in den Fokus. Besonders bedeutsam waren dabei ungewollte Schwangerschaften und sexuell übertragbare Infektionen. Der Ausbruch der HIV/AIDS-Epidemie verschärfte die Risikolage zusätzlich und machte umfassende Präventionsmaßnahmen notwendig. Parallel dazu fanden auch Themen wie sexueller Missbrauch und die zunehmende „Sexualisierung“ der Medien stärkere öffentliche Aufmerksamkeit, was den Ruf nach präventiver Sexualaufklärung weiter verstärkte. (vgl. Sielert, 2005, S. 22)

In österreichischen Schulen existierten bis in die 1970er-Jahre hinein keine strukturierten Konzepte zur Umsetzung von Sexualerziehung. (vgl. Scheibelhofer, 2022, S. 187) Dies änderte sich erst mit der Einführung des Grundsatzerlasses, der – wie in Kapitel 5.1 näher ausgeführt wird – bis heute die zentrale Grundlage für schulische Sexualpädagogik in Österreich bildet.

Meiner Meinung nach zeigt diese geschichtliche Einordnung deutlich, dass Sexualpädagogik kein starres Konzept ist, das einmal definiert und dann unverändert gelehrt werden kann. Vielmehr entwickeln sich ihre Inhalte und Themen fortlaufend in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedingungen weiter. Zugleich wird jedoch sichtbar, dass Sexualpädagogik eine historische Gewordenheit besitzt: Viele heutige Konzepte und Prinzipien gehen auf frühere Diskurse, Wertevorstellungen und pädagogische Traditionen zurück. Sexualpädagogik ist damit zugleich ein historisch gewachsenes und dynamisch wandelbares Feld. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, welche Inhalte in der Sexualpädagogik der Gegenwart im Zentrum stehen.

4.2 Themen

Die historische Einordnung hat gezeigt, dass Sexualpädagogik ein dynamisches Feld ist, das stets in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen weiterentwickelt wird. Aufbauend auf diesen Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Inhalte gegenwärtig im Zentrum sexualpädagogischer Arbeit stehen. Eine zentrale Orientierung für die Praxis bieten dafür die Standards für Sexualaufklärung.

Um Standards für die Einführung von ganzheitlicher Sexualaufklärung zu schaffen, entwickelte ein multiprofessionelles Team der WHO im Jahr 2011 ein Rahmenkonzept für sexuelle Bildung. Im Rahmen dieses Konzeptes wird Sexualität als etwas Positives, dem Menschen Innenwohnendes angesehen und es soll eine Richtlinie für positive Sexualaufklärung bieten. Zudem sollen die festgehaltenen Standards als Argumentationshilfen dienen, um so politische Entscheidungsträger*innen von der Notwendigkeit von Sexualaufklärung zu überzeugen und Lehrpersonen eine Richtlinie beim Unterrichten bieten. (vgl. WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 6-9) Innerhalb des Rahmenkonzeptes wurden 7 Grundsätze für umfassende Sexualpädagogik festgelegt:

1. Sexualaufklärung ist altersgerecht hinsichtlich Entwicklungs- und Wissensstand der jungen Menschen und berücksichtigt kulturelle, soziale und genderspezifische Gegebenheiten. Sie entspricht der Lebenswirklichkeit junger Menschen
2. Sexualaufklärung basiert auf einem Ansatz, der sich an (sexuellen und reproduktiven) Menschenrechten orientiert
3. Sexualaufklärung basiert auf einem ganzheitlichen Konzept des Wohlbefindens, das auch die Gesundheit einschließt
4. Sexualaufklärung orientiert sich eindeutig an der Gleichstellung der Geschlechter, an Selbstbestimmung und Anerkennung der Vielfalt
5. Sexualaufklärung beginnt mit der Geburt.
6. Sexualaufklärung ist als Befähigung von Individuen und Gemeinschaften und damit als Beitrag einer von Mitgefühl und Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft zu verstehen.
7. Sexualerziehung basiert auf wissenschaftlich korrekten Informationen. (WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 31)

Zudem verfolgt Sexualaufklärung, laut den Standards der WHO (WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 31) das Ziel, ein Klima von Toleranz, Offenheit und Respekt gegenüber Sexualität, unterschiedlichen Lebensstilen und Werten zu fördern. Sie stärkt die Achtung vor geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, vermittelt Wissen über den menschlichen Körper und befähigt zu eigen- wie partnerverantwortlichen Entscheidungen. Zugleich unterstützt sie die persönliche Entwicklung als sexuelles Wesen, indem sie dazu anregt, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken, Sexualität positiv zu erleben und eine eigene Identität zu entwickeln. Darüber hinaus stellt Sexualaufklärung Informationen zu Verhütung, Prävention sexuell übertragbarer Infektionen sowie zu Beratungs- und medizinischen Angeboten bereit. Sie vermittelt grundlegende Lebens- und Kommunikationskompetenzen, regt zur Reflexion über Normen und Werte an und stärkt die Fähigkeit, respektvolle und gleichberechtigte

Beziehungen zu gestalten, wodurch auch einem Risiko von Missbrauch und Gewalt vorgebeugt wird. (vgl. ebd.)

Reuter und Kleiner (vgl. 2025, S. 81–82) zeigen jedoch in ihrer Analyse bildungspolitischer Dokumente aus Deutschland, dass diese Leitbegriffe – Vielfalt, Sexualität und Schutz – in der Umsetzung häufig entpolitisiert werden. Vielfalt wird dabei weniger als strukturelle Frage sozialer Gerechtigkeit verstanden, sondern vor allem als moralische Forderung nach individueller Toleranz. Durch diese verkürzte Umsetzung verlieren die WHO-Standards ihren kritisch-emanzipatorischen Gehalt und werden Teil eines Diskurses, der zwar Offenheit suggeriert, zugleich aber bestehende Macht- und Normalitätsordnungen fortschreibt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso bedeutsamer, den emanzipatorischen Anspruch sexualpädagogischer Arbeit zu betonen. Bereits Karl Heinz Vatl (2008) hebt hervor, dass Menschen ein Recht auf individuelle, an die Lebenssituation angepasste sexuelle Bildung haben. Sexualpädagogik soll keinen rein präventiven, gefahrbezogenen Ansatz verfolgen, sondern soll als zentrales Element der Selbstgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden. (vgl. Vatl, 2008, S. 128) Ein wesentliches Ziel besteht laut Vatl (2008) darin, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen, Ausdrucksformen und Funktionen von Sexualität zu vermitteln. Dazu gehört auch die Förderung von Impulskontrolle sowie die Stärkung der Fähigkeit, die eigene sexuelle Integrität zu wahren und sich gegen Übergriffe zu schützen. Eine professionelle Sexualpädagogik müsse dabei offen und akzeptierend gestaltet sein und die persönlichen Werte der Pädagog*innen nicht in den Vordergrund stellen. (ebd.) Laut Sager (vgl. 2021, S. 41) kann ein solch offener, diversitätssensibler Zugang besonders für queere Kinder und Jugendliche relevant sein, die mit ihren Fragen und Anliegen im familiären Kontext häufig auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen. Sie argumentiert, dass durch das Einbeziehen von sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identitäten Jugendliche wirksam dabei unterstützt werden können, sexuelle Selbstbestimmung zu entwickeln und Vielfalt als gesellschaftliche Realität zu begreifen. (ebd.) Auch Katharina Debus (vgl. 2021a) betont, dass Sexualpädagogik zur Akzeptanz von Vielfalt und Abbau von Diskriminierung beitragen kann. Gleichzeitig hebt sie hervor, dass Sexualpädagogik auch diskriminierende Normalitätsannahmen fördern kann. Auf diese Diskriminierungsrisiken, aber auch Chancen der Sexualpädagogik, gehe ich im Kapitel „diskriminierungsreflektiere Sexualpädagogik“ (Kapitel 4.3) näher ein.

An den von Sager und Debus genannten Argumenten wird auch die politische Dimension der Sexualpädagogik ersichtlich. Karl Heinz Vatl (2008) betont eben diesen politischen Charakter besonders deutlich. Ihm zufolge wirkt Sexualpädagogik auf zwei Ebenen politisch: Zum einen

wird sie selbst durch politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst, etwa durch Gesetzgebung, Bildungspolitik oder öffentliche Diskurse. Zum anderen kann Sexualpädagogik das politische Bewusstsein junger Menschen fördern, indem sie ihnen ermöglicht, sich mit Fragen von Gerechtigkeit, Rechten und gesellschaftlicher Teilhabe auseinanderzusetzen. (vgl. Vatl, 2008, S. 128) Die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Kontroversen rund um Sexualpädagogik werden im Kapitel „politische Diskrepanzen“ (Kapitel 5.4) noch näher erläutert.

Neben dieser politischen Dimension ist Sexualpädagogik zugleich stets in konkrete gesellschaftliche Lebenszusammenhänge eingebettet. Eine praxisorientierte Sexualpädagogik muss daher die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und an deren Erfahrungen und Ausdrucksformen anknüpfen. (vgl. WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011) Ein besonders prägender Bestandteil dieser Lebenswelt sind heute digitale Medien, sowie der damit verbundene Umgang mit pornografischen Inhalten. Da Kinder und Jugendliche häufig früh mit solchen Inhalten in Kontakt kommen, kann Sexualpädagogik eine wichtige Orientierungsfunktion übernehmen. Sie kann Jugendliche dabei unterstützen, unrealistische Darstellungen, stereotype Geschlechterbilder oder gewaltvolle Inhalte kritisch zu reflektieren. (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016a, S. 16) Dabei solle sie jedoch nicht auf eine rein defizitorientierte Perspektive beschränkt bleiben. Vielmehr brauche es eine differenzierte Auseinandersetzung, die die vielfältigen Rezeptionsweisen Jugendlicher ernst nimmt und ihnen Kompetenzen im kritischen Umgang mit Medien vermittelt. Ziel ist es, Jugendliche zu einem reflektierten, informierten und selbstbestimmten Medienkonsum zu befähigen. (vgl. Döring, 2019) Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Pornografie verdeutlicht exemplarisch, dass Sexualpädagogik immer auch Schutz- und Präventionsaspekte umfasst. Obwohl sie, wie von der WHO und Vatl betont, nicht ausschließlich präventiv angelegt sein sollte, spielt der Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Sexualpädagogik eine zentrale Rolle. Christine Bergmann (vgl. 2022, S. 10-11), hebt hervor, dass Schulen eine wichtige Schlüsselrolle beim Kinderschutz übernehmen können. Als Bildungsinstitution sind sie verpflichtet, über Rechte, sexuelle Selbstbestimmung, sexualisierte Gewalt und über mögliche Hilfsangebote zu informieren. Darüber hinaus müssen Schulen ein Klima schaffen, in dem sich Kinder vertrauensvoll an Ansprechpartner*innen wenden können, und diese über verbindliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen verfügen, die auch im Verdachtsfall greifen. (vgl. Bergmann, 2022, S. 11–12)

Auch auf EU-Ebene wird Sexualpädagogik als zentraler Bestandteil der sexuellen und reproduktiven Gesundheit sowie der damit verbundenen Rechte anerkannt. Wie auch Vatl, hebt der FEMM-Ausschuss des Europäischen Parlaments hervor, dass Sexualpädagogik nicht nur Wissen über sexuelle und reproduktive Gesundheit vermitteln soll, sondern auch zur Gleichstellung der Geschlechter, zur Anerkennung sexueller Vielfalt und zur Prävention geschlechtsspezifischer Gewalt beiträgt. (vgl. Michielsen et al., 2022)

4.3 Diskriminierungssensible Sexualpädagogik

Wie bereits erwähnt, betont Debus (vgl. 2023, S. 2), dass eine diskriminierungssensible Sexualpädagogik notwendig ist, um die von der WHO formulierten Ziele zu sexueller Bildung einzuhalten. Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Bezug besonders relevant, da die anonym formulierten Fragen der Jugendlichen nicht nur individuelle Informationsbedürfnisse abbilden, sondern zugleich gesellschaftliche Normen, Machtverhältnisse und potenziell diskriminierende Vorstellungen sichtbar machen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines theoretischen Bezugsrahmens, der sensibel für Ungleichheiten ist und Vielfalt aktiv anerkennt. Diese Perspektive dient dazu, die anonymen Fragen der Jugendlichen nicht nur als Ausdruck individueller Informationsbedürfnisse zu verstehen, sondern auch als Spiegel gesellschaftlicher Normen, Machtverhältnisse und Normalitätsvorstellungen. Eine solche theoretische Sensibilität ermöglicht es, die in den Fragen enthaltenen Zuschreibungen und impliziten Wertungen zu erkennen und kritisch zu reflektieren.

Ein solcher theoretischer Zugang findet sich im Konzept der diskriminierungssensiblen Sexualpädagogik nach Katharina Debus (2023) wieder. Diese stellt keine eigenständige Fachrichtung innerhalb der Sexualpädagogik dar, sondern versteht sich als kritischer Ansatz, der zur Reflexion bestehender pädagogischer Praxis anregen soll. Ziel dabei ist es, implizite und explizite Diskriminierungen innerhalb sexualpädagogischer Konzepte, Methoden und Haltungen so weit wie möglich abzubauen. Dabei grenzt sich dieser Ansatz nicht von anderen Begriffen wie „Sexualpädagogik der Vielfalt“ oder „intersektionale Sexualpädagogik“ ab, sondern steht in einem wechselseitigen Verhältnis zu ihnen. Das Ziel von diesen Ansätzen ist es, diskriminierungskritisch zu arbeiten und die Akzeptanz von Vielfalt unter Achtung der Selbstbestimmungsrechte aller Beteiligten sowie Gewaltprävention zu fördern. (vgl. Debus, 2023, S. 2)

Wie bereits erwähnt weist Debus (2021a, S. 69-70) darauf hin, dass Sexualpädagogik selbst diskriminierende Normalitätsvorstellungen reproduzieren kann. Diskriminierung tritt dabei in verschiedenen Formen auf. So liegt eine unmittelbare Diskriminierung vor, wenn bestimmte

Identitäten, Körper, Lebensweisen oder Erfahrungen explizit abgewertet oder tabuisiert werden, etwa durch abschätzige Kommentare, das Verschweigen bestimmter Inhalte oder durch Ausschlüsse in der Gruppenarbeit. Auch das Erzeugen eines unsicheren Raums, beispielsweise durch abwertende Reaktionen anderer Teilnehmer*innen, kann dazu führen, dass bestimmte Personen von aktiver Teilhabe ausgeschlossen sind. Mittelbare Diskriminierung geschieht subtiler, etwa wenn bestimmte Gruppen aufgrund fehlender Informationen oder mangelnder Auseinandersetzungsangebote nicht ausreichend gefördert werden. (vgl. ebd.)

Ein besonderes Augenmerk legt Debus (vgl. ebd. 70-71) auf Othering-Praktiken. Diese finden statt wenn bestimmte Identitäten oder Lebensweisen als „anders", „besonders" oder „exotisch" markiert werden und dadurch aus einer als normal geltenden Sexualpädagogik ausgegliedert werden. Dies geschieht etwa durch distanzierende Wortwahl, peinlich berührte Körpersprache oder die Auslagerung bestimmter Themen in separate „Minderheitenstunden". Debus betont, dass solche Extra-Einheiten zwar besser sein können als gar keine Thematisierung, dennoch bleibt das Othering immer auch eine Form der Diskriminierung, weil es bestimmte Gruppen aus dem als allgemein gültig gesetzten Rahmen ausschließt. (vgl. ebd.)

Als Diskriminierungsachsen nennt Debus folgende:

- Adultismus: wenn Kindern und Jugendlichen das Recht auf eigene Sexualität grundsätzlich abgesprochen wird.
- Ableismus: wenn Menschen mit Behinderung in ihrer sexuellen Selbstbestimmung nicht ernst genommen oder sexualisiert/entsexualisiert werden.
- Rassismus: dieser zeigt sich häufig in Vereinheitlichungen: So werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte häufig pauschal mit Themen wie „Ehre", „Scham" oder „Jungfräulichkeit" verbunden, ohne ihre individuellen Haltungen zu würdigen.
- Klassismus: manifestiert sich durch fehlende Anerkennung der Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen aus prekären oder nicht-akademischen Milieus.
- Cis-Sexismus: findet statt, wenn ausschließlich von Männer und Frauenkörpern gesprochen wird und die Tatsache, dass es Trans-Körper gibt, außer Acht gelassen wird.
- Heterosexismus: beschreibt die systematische Bevorzugung heterosexueller Lebensweisen. Dies zeigt sich wenn queere Identitäten nur am Rand thematisiert werden oder wenn alltagsnahe Diskriminierungserfahrungen wie Homofeindlichkeit im Schulkontext nicht aufgegriffen werden. (Debus, 2021a, S. 74-80)

Debus Konzept der diskriminierungssensiblen Sexualpädagogik kann um das Konzept der „critical cissness" von Milan Stobbe (2021) ergänzt werden. Während Debus (2021a, S. 79–

80) beschreibt, wie cisnormative Strukturen Diskriminierung erzeugen und durch pädagogisches Handeln, etwa durch das ausschließliche Sprechen über „Männer- und Frauenkörper“ unbewusst reproduziert werden, richtet Stobbe den Blick noch stärker auf die Selbstreflexion der Lehrpersonen. Mit dem Konzept der „Critical Cisness“ fordert er Pädagog*innen dazu auf, ihre eigene Position als cisgeschlechtliche Personen als Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu begreifen und kontinuierlich zu hinterfragen. Damit verschiebt Stobbe den Fokus von der Analyse diskriminierender Strukturen hin zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien und Handlungsmustern im pädagogischen Alltag. (vgl. Debus 2021a, S. 79–80; Stobbe, 2021, S. 33–42)

Aus den Überlegungen von Debus (2021a) und Stobbe (2021) lässt sich für die sexualpädagogische Praxis ableiten, dass diskriminierungssensible Sexualpädagogik eine kontinuierliche Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns erfordert. Dazu gehört, Materialien, Methoden und Sprachgewohnheiten regelmäßig auf implizite Ausschlüsse hin zu überprüfen und diesen aktiv entgegenzuwirken. Ziel ist es, Lern- und Begegnungsräume zu schaffen, in denen Anerkennung, Vielfalt und Selbstermächtigung ermöglicht werden – insbesondere für jene Jugendlichen, die in Bildungsprozessen strukturell benachteiligt oder unsichtbar gemacht werden.

5 Sexualpädagogik in Österreich

In diesem Kapitel soll nun konkret auf die Bedingungen der Sexualpädagogik im Österreich eingegangen werden, mit Ziel den Untersuchungsgegenstand (der schulischen Sexualpädagogik in Österreich) zu kontextualisieren. Dafür wird zunächst der Grundsatzerlass Sexualpädagogik dargelegt. Der Erlass legt die zentralen Zielsetzungen sowie die allgemeinen Prinzipien für die Umsetzung von Sexualpädagogik an österreichischen Schulen fest. Nachdem sexualpädagogische Workshops einen zentralen Forschungsgegenstand in dieser Arbeit einnehmen, wird im Kapitel „Grundsatzerlass Sexualpädagogik“ der Fokus auf jene Workshops gelegt. Im Anschluss daran werden die Lehrpläne der Mittelschulen (MS) und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) hinsichtlich der Verankerung von Sexualpädagogik im Unterricht dargestellt. Neben der Umsetzung durch Lehrpersonen besteht auch die Möglichkeit, externe sexualpädagogische Organisationen an Schulen einzuladen. Diese führen ergänzend zum regulären Unterricht Workshops mit Schüler*innen durch. (vgl. *Sexualpädagogik*, o. J.) Auf diese Angebote wird in Kapitel 5.3 eingegangen. Sexualpädagogik ist in Österreich seit jeher ein politisch aufgeladenes Thema. (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer,

2016, S. 3) Daher widmet sich Kapitel 5.4 den politischen Spannungsfeldern und kontroversen Positionen rund um dieses Thema.

5.1 Grundsatzerlass Sexualpädagogik

Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst veröffentlichte am 24. November 1970 den Erlass „Sexualerziehung in Schulen“. In diesem Erlass wurde festgehalten, dass Schulen Sexualität ganzheitlich behandeln und nicht ausschließlich biologisches Wissen vermitteln sollen, wie es bis dahin Usus war. (vgl. Gül, 2020) Im Jahr 2015 wurde der Erlass größtenteils erneuert und bietet unter dem Titel „Grundsatzerlass Sexualpädagogik“ eine zentrale Richtlinie für sexualpädagogischen Unterricht in Österreich. Dabei orientiert sich der Grundsatzerlass an den oben genannten internationalen Standards für Sexualpädagogik der WHO. (vgl. BMBWF, 2015) Die Aufgabe der Sexualpädagogik wird dabei wie folgt definiert:

> Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern. Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z. B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z. B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein. (BMBWF, 2015)

Im Grundsatzerlass wird mehrmals betont, dass Sexualpädagogik in Österreich als eine Form der schulischen Bildung zu verstehen ist, die altersentsprechend vermittelt werden soll. Zudem wird Sexualität stets als ein positives, dem Menschen innewohnendes Potential angesehen, das unabhängig von körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen, Teil des menschlichen Entwicklungsprozesses ist. (vgl. BMBWF, 2015) Inhaltlich soll Sexualpädagogik eine positive pädagogische Haltung gegenüber sexueller Entwicklung fördern, in der Persönlichkeitsentwicklung unterstützend wirken, eine Erweiterung des Fakten-Wissens und der Körperkompetenz bieten und Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit lehren. Zudem soll Sexualpädagogik soziale Regeln im Kontext Sexualität und mögliche Konsequenzen durch deren Verletzung vereinbaren und diese transparent kommunizieren. Die Vermittlung jener Kompetenzen soll fächerübergreifend stattfinden. (vgl. ebd.)

Externe sexualpädagogische Workshops stellen einen zentralen Bestandteil dieser Forschung dar, weshalb es besonders aufschlussreich ist, herauszuarbeiten, ob und in welcher Form sie im Grundsatzerlass Berücksichtigung finden. Der Erlass hebt an mehreren Stellen hervor, dass die Verantwortung für Sexualpädagogik nicht ausschließlich bei Lehrpersonen liegt. Neben pädagogischen Fachkräften wie Lehrpersonen wird insbesondere Eltern bzw.

Erziehungsberechtigten eine bedeutende Rolle zugeschrieben. (vgl. ebd.) Im Kapitel „Vernetzung verschiedener Lebenswelten“ wird zudem eine Zusammenarbeit mit Schul*ärztinnen, Schul*psychologinnen sowie außerschulischen Einrichtungen, wie Mädchen- und Bubenberatungsstellen, Gemeinden oder Vereinen, empfohlen. Auffällig ist jedoch, dass die Durchführung sexualpädagogischer Inhalte durch außerschulische Einrichtungen lediglich einmal erwähnt wird, während der Schulleitung mehrfach eine zentrale Verantwortung zugesprochen wird (vgl. ebd.). Auch die Rolle von Schulärzt*innen in der Vermittlung gesundheitlicher sexualpädagogischer Inhalte wird an mehreren Stellen betont. Im Kapitel „Qualifikation“ wird auf Aus-, Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonal verwiesen, in denen Methodik und Didaktik zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Sexualpädagogik“ vermittelt werden. (vgl. ebd.) Darüber hinaus werden schulinterne Fortbildungen genannt:

> „Schulinterne Fortbildung hat für die Sexualpädagogik große Bedeutung und sollten gemeinsam mit (auch externen) Expertinnen und Experten zu verschiedenen Themen durchgeführt werden (u. a. im Rahmen der Qualitätsentwicklung).“ (BMBWF, 2015)

Auch wenn in dem Zitat die Zusammenarbeit mit externen Expert*innen grundsätzlich erwähnt wird, lässt die Klammersetzung („auch externen“) darauf schließen, dass deren Einbindung nicht prioritär gedacht ist oder zumindest nicht im Zentrum steht.

2019 wurde der Grundsatzerlass im Zuge des Rundschreiben „Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik“ erweitert. Auch hier wird betont: *„Grundsätzlich hat die Lehrkraft gemäß § 17 SchUG in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schulen zu erfüllen.“* (*Rundschreiben Nr. 2019-5 - Rundschreibendatenbank des BMBWF*, 2019, S. 2)

Hinzugefügt wurde allerdings, dass es einzelnen Lehrpersonen freisteht, externe Organisationen und Personen in den Unterricht einzubeziehen, sofern *„die Einbindung ausschließlich im Zusammenhang mit dem Erarbeiten und Festigen des Lehrstoffs erfolgt, den rechtlichen Grundlagen entspricht und in der notwendigen Qualität erfolgt.“* (*Rundschreiben Nr. 2019-5 - Rundschreibendatenbank des BMBWF*, 2019, S. 2)

Zudem müssen bestimmte Voraussetzungen eingehalten werden. Dazu zählen etwa die Kostenfreiheit für Schüler*innen, die Einhaltung schulorganisatorischer Vorgaben wie Anwesenheitspflicht sowie Vor- und Nachbereitung im Unterricht und die verpflichtende Einbindung der Erziehungsberechtigten. Zusätzlich müssen die Unterrichtenden eine aktuelle „Strafregisterbescheinigung Kinder- und Jugendfürsorge“ vorlegen. Neben diesen formalen Anforderungen wird festgehalten, dass Methoden und Inhalte dem Alter der Kinder und

Jugendlichen entsprechen und einen Bezug zu deren Lebenswelt aufweisen sollen. (vgl. ebd. S. 3–4)

Wie bereits erwähnt, soll Sexualpädagogik als Bildungs,- und Lernaufgabe fächerübergreifend unterrichtet werden. Dennoch sollen, laut dem Grundsatzerlass, sexualpädagogische Schwerpunktsetzungen in gewissen Pflichtgegenständen vorgenommen werden. (vgl. BMBWF, 2015) Diese Schwerpunktsetzungen werden im darauffolgenden Kapitel (5.2) näher erläutert.

5.2 Lehrplan

Wie im vorherigen Kapitel erläutert wurde, sieht der Grundsatzerlass Sexualpädagogik vor, dass sexualpädagogische Inhalte durchgehend, vom Schuleintritt bis zum Schulabschluss, im Unterricht behandelt werden sollen. In bestimmten Fächern sollen einzelne Themen zudem vertiefend vermittelt werden. (vgl. BMBWF, 2015) In diesem Kapitel wird die Verankerung sexualpädagogischer Themen in Lehrpläne der Mittelschule und Unterstufe AHS, sowie der Oberstufe AHS dargelegt. Die Auswahl dieser Schulformen ergibt sich aus dem empirischen Teil dieser Arbeit, in dem Fragen von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren analysiert werden, die im Rahmen sexualpädagogischer Workshops gestellt wurden. Da im Zuge der Datenerhebung keine Angaben dazu gemacht wurden, welche Schulformen die Jugendlichen besuchen, wird (unter Berücksichtigung der allgemeinen Schulpflicht in Österreich) davon ausgegangen, dass es sich um Schüler*innen von Mittelschulen bzw. Unterstufen sowie den ersten Schulstufen von weiterführenden Schulen handelt. Die Analyse der Lehrpläne ist insbesondere mit Blick auf die spätere Auswertung der Fragen relevant, da sie Aufschluss darüber geben kann, welche Themen die Jugendlichen laut Lehrplan bereits behandelt haben könnten.

5.2.1 Lehrplan Unterstufe AHS und Mittelschule

Da in der Mittelstufe und der Unterstufe AHS die sexualpädagogischen Lernziele ident sind, werden beide Lehrpläne in diesem Kapitel gemeinsam behandelt. In den Lehrplänen werden zwischen fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Zu den fachlichen Kompetenzen zählen Kompetenzen, die direkt mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand verbunden sind, während überfachliche Kompetenzen persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten umfassen. Fächerübergreifende Kompetenzen entstehen durch die Beschäftigung mit fächerübergreifenden Themen und fördern das vernetzte Denken über einzelne Fächer hinaus. (*RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen -*

Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025, o.J., Abs. zweiter Teil-Kompetenzorientierung; *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025, Abs. zweiter Teil-Kompetenzorientierung) Sexualpädagogische Inhalte sind zum einen als fachliche Kompetenz im Biologie- und Umweltkundeunterricht, zum anderen als fächerübergreifende Kompetenz im Lehrplan festgehalten.

Im Biologie- und Umweltkundeunterricht sollen Schüler*innen einen *„Einblick in die Funktionen des eigenen Körpers*“ bekommen, um so *„einen Beitrag zur Sexualbildung sowie zur gesundheitsbezogenen Handlungsfähigkeit in individueller und gesellschaftlicher Verantwortung, ua. durch das persönliche Ernährungs- und Konsumverhalten“* zu leisten. (*RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025, Abs. A. Pflichtgegenstände: Biologie und Umweltbildung, *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J., Abschnitt A.Pflichtgegenstände-1. Unterstufe: Biologie und Umweltbildung)

Konkrete sexualpädagogische Inhalte sind laut Lehrplan in der ersten und vierten Klasse verankert. In der ersten Klasse sollen Jugendliche Kompetenzen in den Bereichen *„Veränderungen in Populationen durch natürliche und künstliche Selektion“* sowie *„Fortpflanzungssystem des Menschen und soziokulturelle Sichtweisen auf menschliche Sexualität*“ erwerben. (vgl. ebd.) In der vierten Klasse stehen unter anderem folgende Themen im Fokus: „*Hormonelle Steuerung und Varianten der Entwicklung von Geschlechtsorganen, hormonelle Steuerung der Geschlechtszellenbildung, Schwangerschaftsverhütung“, „Sexual- und Fortpflanzungsethik sowie soziokulturelle Aspekte von Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierung*“ sowie die *„Entwicklungsgeschichte des Menschen und evolutionäre Hintergründe menschlichen Verhaltens*“ (vgl. ebd.).

Wie bereits dargelegt, ist Sexualpädagogik im Lehrplan auch als fächerübergreifendes Thema verankert. Im Gegensatz zu den fachbezogenen Kompetenzen, für die konkrete Lernziele in den Schulstufen 1 bis 4 festgelegt sind, erfolgen für die überfachlichen Themen keine verbindlichen Zuordnungen zu bestimmten Jahrgangsstufen. Stattdessen werden übergeordnete Kompetenzziele formuliert, die bis zum Ende der Sekundarstufe I erreicht sein sollen. Die sexualpädagogischen Kompetenzziele umfassen folgende Aspekte:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- selbstbestimmt und verantwortungsvoll mit dem eigenen Körper umgehen und nutzen ihr Wissen über Fruchtbarkeit, Zyklus und die Wirkungsweise

von Verhütungsmitteln, um eigene Einstellungen und Werthaltungen zu Körper und Sexualität kritisch zu reflektieren;

- die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper inklusive Geschlechtsmerkmalen und Geschlechtsidentitäten respektieren und stereotype Erwartungshaltungen und Normen kritisch reflektieren;
- mit Gefühlen (wie Verliebtheit, Enttäuschung, Wut, Angst und Unsicherheit) umgehen, darüber sprechen und Selbstsicherheit in Bezug auf die eigenen Wünsche und Grenzen aufbauen;
- diskriminierendes und übergriffiges Verhalten ansprechen und Hilfe in Anspruch nehmen;
- ihre sexuellen und reproduktiven Rechte sowie die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich erklären. (*RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025, o. J.,* Abs. vierter Teil-übergreifende Themen-übergreifende Themen-9.2 Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe 1; *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025, 2025,* Abs. vierter Teil-übergreifende Themen-9.2 Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe 1)

Um diese Kompetenzziele zu erreichen, sollen oben genannte Themen in den Pflichtfächern Biologie und Umweltbildung, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung und Musik thematisiert werden. (vgl. ebd.)

Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit keine vertiefte Auseinandersetzung davon stattfinden kann, sei an dieser Stelle dennoch darauf hingewiesen, dass als fächerübergreifende Kompetenz im Lehrplan neben Sexualpädagogik auch das Themenfeld „reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ genannt wird. Zu den damit verbundenen Kompetenzzielen zählt unter anderem, dass Schüler*innen Begriffe wie Geschlechtervielfalt und sexuelle Gewalt erklären können und sich sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene mit Themen wie Sexismus und Identitätsfragen auseinandersetzen. (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J., Abschnitt vierter Teil-übergreifende Themen-8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung; *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025, Abschnitt vierter Teil-übergreifende Themen-8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung)

5.2.2 Lehrplan AHS Oberstufe

Laut einer Statistik der Stadt Wien aus dem Jahr 2023 gibt es in Wien insgesamt 727 Schulen, davon sind 98 Schulen dem Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) zuzuordnen. (vgl. *Schulen Statistiken - Offizielle Statistik der Stadt Wien*, o. J.) Die AHS stellen damit größten Anteil nach den Volksschulen und Unterstufen dar. Da aus den erhobenen Daten

nicht ersichtlich ist, welche konkreten Schultypen die Jugendlichen besuchen, wird im Folgenden exemplarisch der Lehrplan der AHS-Oberstufe herangezogen. Dies erscheint insofern plausibel, als AHS-Oberstufen den größten Anteil im Bereich der höheren Schulformen ausmachen. Es ist jedoch zu beachten, dass Lehrpläne der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) teilweise andere inhaltliche Schwerpunkte setzen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Während sexualpädagogische Inhalte in der Unterstufe ausschließlich im Fach Biologie und Umweltbildung verbindlich im Lehrplan verankert sind, finden sich entsprechende Themen in der AHS-Oberstufe sowohl im Biologie- und Umweltbildungsunterricht, als auch im Ethikunterricht wieder. (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J.)

Zu den Basiskompetenzen, die im Unterrichtsfach Biologie und Umweltbildung grundsätzlich vermittelt werden sollen, gehören unter anderem das Verständnis von Reproduktion sowie von Variabilität, Verwandtschaft, Geschichte und Evolution im Zusammenhang mit sexueller Fortpflanzung. Wie bereits in der Unterstufe sind auch in der Oberstufe neben den Basiskompetenzen konkrete Lernziele im Lehrplan verankert. Sexualpädagogische Themen finden sich jedoch ausschließlich in der 6. Klasse wieder. Dort werden die Inhalte *„Sexualität als biologisches, soziales und ethisches Phänomen“* sowie *„Embryonalentwicklung beim Menschen und mögliche Fortpflanzungsmanipulationen“* thematisiert. (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J., Abschnitt 2. Oberstufe-Pflichtgegenstände-Biologie und Umweltbildung)

Ebenfalls in der 6. Klasse sind im Ethikunterricht die Themen „Liebe und Sexualität“ und „Beginn des Lebens“ eingebettet. Im Zuge dessen soll über „*Sex und Gender“, „moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität*“ sowie „*Schwangerschaft und Reproduktionsmedizin*“ gelehrt werden. (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J., Abschnitt 2. Oberstufe-Pflichtgegenstände-Ethik)

5.2.3 Kritische Einordnung und Bezug zum Grundsatzerlass

Es ist festzuhalten, dass sexualpädagogische Inhalte im Lehrplan der Unterstufe AHS und Mittelstufe im Fach Biologie und Umweltbildung in der 1. und 4. Klasse und in der AHS-Oberstufe in der 6. Klasse, ebenfalls im Biologie- und Umweltbildungsunterricht sowie im Ethikunterricht, verankert sind. Zudem sind in der Unterstufe zusätzliche Kompetenzziele formuliert und in der Oberstufe Basiskompetenzen angeführt, die sexualpädagogische Inhalte

einschließen. Auch ist vorgesehen, dass Sexualpädagogik fächerübergreifend in verschiedenen Unterrichtsfächern der Unterstufe behandelt werden kann. Konkrete Ausgestaltungen oder verbindliche Vorgaben dazu fehlen jedoch im Lehrplan. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, noch einmal auf den Grundsatzerlass Sexualpädagogik zu verweisen. Darin wird, wie bereits mehrfach betont, festgehalten: *„Altersadäquat beginnt Sexualpädagogik in der Schule mit dem Schuleintritt und endet mit dem Austritt.“* (BMBWF, 2015)

Angesichts dieser klaren Zielvorgabe stellt sich die Frage, ob die bestehende curriculare Verankerung sexualpädagogischer Inhalte tatsächlich ausreicht, um den Anforderungen des Grundsatzerlasses in vollem Umfang gerecht zu werden. Stefanie Rappersberger (vgl. 2021, S. 34) weist darauf hin, dass Sexualität an Schulen kaum in dem Umfang behandelt wird, wie es der Grundsatzerlass vorsieht. Als Gründe nennt sie unter anderem die eingeschränkten zeitlichen und inhaltlichen Kapazitäten der Lehrpersonen aufgrund umfangreicher Lehrpläne, fehlende sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie die nach wie vor verbreitete Tabuisierung des Themas Sexualität. (vgl. ebd., S. 34)

Rappersberger (2021, S. 38) sieht großes Potenzial in der Verankerung von Sexualpädagogik als Unterrichtsprinzip, da so Räume geschaffen werden können, in denen eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Sexualität fächerübergreifend möglich wird. Weiters argumentiert sie, dass durch Sexualpädagogik die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Beziehungs-, Kommunikations- und Entscheidungskompetenzen der Schüler*innen gefördert wird. Besonders wirksam sei dies, wenn Lehrpersonen unterschiedlicher Fachrichtungen, Schulleitungen, Erziehungsberechtigte und externe Fachstellen gemeinsam an der Umsetzung mitwirken. (ebd.) Das nächsten Kapitel (Kapitel 5.3) widmet sich ebendiesen externen sexualpädagogischen Workshops und ihrer Rolle in der schulischen Sexualpädagogik.

5.3 Externe sexualpädagogische Workshops

Neben Rappersberger heben auch andere Wissenschaftler*innen und Sexualpädagog*innen die Vorteile externer sexualpädagogischer Angebote an Schulen hervor. Marion Thuswald und Elisabeth Sattler (vgl. 2021) betonen, dass solche Workshops eine bedeutende Ergänzung zur schulischen Sexualpädagogik darstellen. Ein zentraler Vorteil liegt darin, dass externe Fachkräfte nur zeitlich begrenzt in den Klassen präsent sind und nicht in schulische Machtverhältnisse wie Notengebung oder Aufsichtspflichten eingebunden sind. Dieses spezifische Setting erleichtert es Schüler*innen, über als unangenehm empfundene Erfahrungen oder tabuisierte Themen zu sprechen – Themen, die im Gespräch mit Lehrpersonen häufig als „peinlich“ empfunden werden (vgl. ebd.).

Auch die österreichische Studie von Depauli und Plaute (vgl. 2016, S. 79), in der Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern zur schulischen Sexualpädagogik befragt wurden, bestätigt die hohe Relevanz schulexterner Fachkräfte. Laut dem Sexualpädagogen Stefan Hloch (vgl. 2021, S. 42–43) steht der Wunsch vieler Schüler*innen, Workshops möglichst ohne die Anwesenheit von Lehrpersonen zu erleben, allerdings im Spannungsverhältnis zu rechtlichen Vorgaben. Da Lehrkräfte eine Aufsichtspflicht haben, ist ihre Anwesenheit während der Workshops verpflichtend. Diese Regelung wird nicht nur von Schüler*innen als hinderlich wahrgenommen, sondern auch Lehrpersonen empfinden sie mitunter als ambivalent. Häufig laden sie externe Fachkräfte gerade deshalb ein, um einen offeneren und unbefangeneren Austausch zu ermöglichen, der durch ihre eigene Anwesenheit jedoch potenziell eingeschränkt wird (vgl. ebd.). Hloch betont jedoch auch, dass die Anwesenheit der Lehrpersonen Vorteile mit sich bringt: Sie fördert Transparenz hinsichtlich der vermittelten Inhalte und ermöglicht es, im Unterricht an die Workshopthemen anzuknüpfen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Argument für den Einbezug externer Sexualpädagog*innen ergibt sich aus der oft unzureichenden Vorbereitung von Lehrkräften auf die Vermittlung sensibler Inhalte. Thuswald und Sattler (vgl. 2021, S. 16) weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen bei persönlichen oder intimen Fragen ihrer Schüler*innen häufig unsicher fühlen. Kapella (vgl. 2022, S. 36–37) zeigt, dass sich viele Lehrkräfte durch ihre Ausbildung nicht ausreichend auf Themen wie Sexualität, psychische Gesundheit oder häusliche Gewalt vorbereitet fühlen. Externe Sexualpädagog*innen verfügen hingegen über spezifisches Fachwissen sowie über die berufliche Praxis, um mit sensiblen Themen und mit den Projektionen und Erwartungen Jugendlicher professionell umzugehen. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021, S. 16) Vor diesem Hintergrund wird ihre Einbindung nicht nur als sinnvolle Ergänzung, sondern als notwendige Unterstützung der schulischen Praxis verstanden. Sie kann zur Entlastung von Lehrpersonen beitragen und zugleich die Qualität sowie die Professionalisierung sexualpädagogischer Bildungsarbeit sichern. (vgl. Kapella, 2022, S. 36–37)

Auch der ehemalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Heinz Faßmann, spricht sich deutlich für den Einbezug externer Fachkräfte aus:

> „Das Beiziehen von externen Fachkräften, die frei sind von der Rolle einer benotenden Autoritätsperson, kann für derartige Lernräume von großem Vorteil sein bzw. sogar notwendig erscheinen.“ (Faßmann, 2018, S. 9)

Während sich der ehemalige Bundesminister Heinz Faßmann deutlich positiv über den Einsatz externer sexualpädagogischer Fachkräfte äußert, stehen solche Workshops in Österreich immer wieder in der Kritik. Sexualpädagogik ist insgesamt häufig Gegenstand politischer Debatten

und Auseinandersetzungen. Insbesondere externe sexualpädagogische Angebote geraten dabei immer wieder in den Fokus öffentlicher und politischer Kontroversen. Im Folgenden werden eben diese politischen Spannungsfelder und kontroverse Positionierungen im Zusammenhang mit Sexualpädagogik und dem Einsatz externer Fachkräfte näher beleuchtet.

5.4 Politische Diskrepanzen

Wie bereits erwähnt gab es bis 1970 in Österreich keine verbindlichen Vorgaben zur Sexualpädagogik an Schulen. Das änderte sich mit der Veröffentlichung von „Leitlinien zur Sexualpädagogik als Unterrichtsprinzip“ durch das Bildungsministerium unter der sozialdemokratischen Führung der SPÖ. In den folgenden 17 Jahren wurden sexualpädagogische Materialien für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte entwickelt. Diese Inhalte stießen jedoch zunehmend auf ideologische Widerstände. Nach der Übernahme des Familienministerium der ÖVP im Jahr 1987, wurden viele der zuvor entwickelten Materialien durch heftige Kritik von Elternvertretungen und kirchlichen Akteur*innen schließlich zurückgezogen. Besonders Themen wie Homosexualität, Schwangerschaftsabbruch, Prostitution und Masturbation führten zu intensiven Auseinandersetzungen. (vgl. Scheibelhofer, 2022, S. 187–188)

Obwohl sich in den 1980er- und 1990er-Jahren ein schulisches Modell der Sexualaufklärung etablierte, blieb dieses vorwiegend auf Informationsvermittlung und Gefahrenprävention beschränkt. Die Lebensrealitäten und Interessen der Schüler*innen fanden dabei kaum Berücksichtigung. Erst ab den 1990er-Jahren setzte eine zunehmende Professionalisierung ein, begleitet von der Gründung sexualpädagogischer Vereine, die den schulischen Sexualunterricht punktuell ergänzten. Trotz dieser Weiterentwicklungen blieb Sexualpädagogik in Österreich stets ein konfliktreiches Feld. (vgl. Scheibelhofer, 2022, S. 187–188) Dies zeigte sich erneut im Jahr 2015, als der überarbeitete Grundsatzerlass zur Sexualerziehung breite Kritik auslöste. Erneut kritisierten insbesondere katholische Familienverbände, konservative Medien und Politiker*innen die festgehaltenen Inhalte. (ebd.)

Ebenfalls im Jahr 2015 kam es in Deutschland zu ähnlichen Auseinandersetzungen im Zuge der Novellierung des Bildungsplans der Landesregierung Baden-Württemberg, in dem festgehalten wurde, dass sexuelle Vielfalt Teil des Lehrplans werden soll. Verschiedene Familienorganisationen, christliche Fundamentalist*innen und die rechtsextreme Partei AFD organisierten Demonstrationen und Petitionen, um Kinder vor einer „Homosexualisierung“ und „Frühsexualisierung“ zu schützen und die „normale“, also weiße, heterosexuelle Kleinfamilie

vermeintlich aufrecht zu erhalten. (vgl. Sager, 2021, S. 32) Sager fasst diese Dynamiken wie folgt zusammen:

> Längst geht es also nicht mehr nur um Fragen der Sexualaufklärung, vielmehr wird dieses Thema genutzt, um es mit weiteren Positionen zu verbinden, die sich gegen eine Gleichstellung der Geschlechter sowie vielfältiger Begehrens-, Familien- und Lebensformen richten. Darüber hinaus verschaffen sich in diesem Diskurs auch rassistische Positionen einen Platz, die mit anti-feministischen, sexistischen und xenophoben Positionen verschränkt werden. (ebd., S.35)

Ähnlich wie die Novellierung des Bildungsplans in Deutschland wurde in Österreich der Grundsatzerlass diffamiert. Auch hier wurden Falschbehauptungen, wie zum Beispiel, dass der Erlass zu einer „Zwangssexualisierung" von Kindern führe oder sexuelle Übergriffe durch Lehrkräfte propagiere, getätigt. (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016b, S. 14)

Anhand dieser Beispiele kann man festhalten, dass die Problematisierung bestimmter sexualpädagogischer Inhalte durch konservative Parteien und Vereine darauf abzielt, gesellschaftliche Polarisierungen zu verstärken, Gefährdungsszenarien zu beschwören und normative Vorstellungen von „Normalität" zu festigen. Dabei wird auf essentialistische Zuschreibungen zurückgegriffen, um Ein- und Ausgrenzungen vorzunehmen und so ein kollektives „Wir-Gefühl" im Sinne einer nationalstaatlich geprägten Identität in Abgrenzung zu vermeintlich „Anderen" zu konstruieren und zu reproduzieren. (vgl. Sager, 2021, S. 36)

Neben den inhaltlichen Auseinandersetzungen steht auch die Frage im Zentrum, wer sexualpädagogische Inhalte vermitteln soll. 2019 forderten die Regierungsparteien ÖVP und FPÖ in einem Rundschreiben, dass Sexualerziehung künftig ausschließlich durch schulinterne Lehrpersonen erfolgen solle – ohne Beteiligung externer Fachkräfte oder Vereine. Dort heißt es:

> „Die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird ersucht, die erforderlichen Schritte einzuleiten, damit eine altersgerechte und weltanschaulich neutrale Sexualerziehung ohne Beiziehung von schulfremden Personen oder Vereinen, sondern durch an der Schule wirkende Pädagoginnen und Pädagogen sichergestellt ist. "(Parlament der Republik Österreich, 2019)

Im Zuge dieser politischen Bestrebungen, externe Sexualpädagogik zu verbieten, reagierten sexualpädagogische Fachstellen mit intensiver Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung und Kampagnen, wodurch das Verbot abgewendet werden sollte. Zwar konnte die parlamentarische Zustimmung für den entsprechenden Entschließungsantrag nicht verhindert werden, doch kam es dennoch nie zur tatsächlichen Umsetzung. (vgl. Scheibelhofer, 2022, S. 192)

Dass das Verbot nie umgesetzt wurde, lag an politischen Umbrüchen: Nach der Ibiza-Affäre und dem Rücktritt von FPÖ-Politiker Heinz-Christian Strache zerbrach die Regierungskoalition

der ÖVP-FPÖ. Anstelle eines ÖVP-geführten Bildungsministeriums war zum Zeitpunkt der Abstimmung die unabhängige Wirtschaftswissenschaftlerin Iris Rauskala Bildungsministerin. Diese entschied sich, den Antrag nicht umzusetzen, wodurch ein formelles Verbot von externen sexualpädagogischen Workshops ausblieb. (ebd., 2022, S.192-193)

Trotz der verhinderten gesetzlichen Einschränkung bleibt die Lage angespannt. Durch das bereits erwähnte 2019 ausgeschriebene Rundschreiben „Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen im Bereich Sexualpädagogik“ (vgl. *Rundschreiben Nr. 2019-5 - Rundschreibendatenbank des BMBWF*, 2019) wird externe Sexualpädagogik nur unter bestimmten Bedingungen erlaubt. Dadurch bestehen auch ohne formales Verbot weiterhin Einschränkungen und Unsicherheiten für die sexualpädagogische Praxis. (vgl. Scheibelhofer, 2022, S. 192)

6 Methoden

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden anonym gestellte Fragen von Jugendlichen anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) analysiert, die im Kontext sexualpädagogischer Workshops mithilfe der „Black-Box“-Methode gesammelt wurden. Die gesammelten Daten stellen ein qualitatives Material dar, das Einblicke in die Interessen, Unsicherheiten und Themen der Jugendlichen im Bereich Sexualität bietet.

In diesem Kapitel wird zunächst das Datenmaterial beschrieben, das im Rahmen der ‚Black-Box‘-Methode generiert wurde. Anschließend wird die qualitative Inhaltsanalyse, die die Auswertungsmethode für diese Arbeit ist, vorgestellt.

6.1 Datenerhebung: Die Black-Box Methode

> „Sexualität ist sprachbedürftig, Sprache kann Sexualität lehren, klären, kann enthemmen, erregen, anmachen, abtörnen, abgrenzen und verletzten. Sprache ist eine Mittlerin zwischen Kommunizierenden, und damit auch ein wichtiges Medium im pädagogischen Alltag. Soll sich die Pädagogik mit Sexualität befassen, bedient sie sich der Sprache und behandelt auch sprachliche Aspekte der Sexualität“ (Selle, 2000, S. 235)

Gerade weil Sprache eine so zentrale Rolle im Umgang mit Sexualität spielt, ist es Selle zu Folge bedeutsam, Räume zu schaffen, in denen Jugendliche ihre Fragen und Anliegen sprachlich ausdrücken können. Wenn Sexualpädagogik Jugendliche in ihrer sexualsprachlichen Entwicklung unterstützt und ihnen Möglichkeiten bietet, Informationen einzuholen und Gefühle zu artikulieren, kann sie zu sexueller Emanzipation beitragen. (vgl. Selle, 2000, S. 249) Um dieses Ansprechen zu erleichtern gibt es verschiedene didaktische Methoden, die Ulrich

Selle (2000, S. 253) „Ansprecher“ nennt. Nach Selle (2000, S. 274) verfassen Jugendliche im Rahmen einer dieser Methoden verdeckt Fragen auf Papierkarten, die anschließend anonym im Plenum beantwortet und diskutiert werden. Diese Methode wird auch im Buch „Sex, was?-Lehr,-Lern und Methodenhandbuch zur sexuellen und reproduktiven Bildung“ (Kahrer & Wagner, 2018) unter der Bezeichnung „Methode Black-Box“ aufgegriffen. Bei der „Black-Box“-Methode teilen die Sexualpädagog*innen leere Papierkarten an die Jugendlichen aus und leiten sie an, anonym Fragen, die sie in Hinblick auf Liebe, Sexualität und/oder Beziehung interessieren, aufzuschreiben. Diese Papierkarten werden dann gefaltet und in die „Black-Box“- meist eine Schachtel oder ein Beutel- geworfen. Die Sexualpädagog*innen lesen die Fragen anschließend laut vor und besprechen diese im Plenum. Dabei werden sie angehalten, auch Jugendliche in die Beantwortung der Fragen miteinzubeziehen und mit ihnen in einen Dialog kommen. Um die Reproduktion diskriminierender oder gewaltvoller Aussagen zu vermeiden, steht es den Sexualpädagog*innen frei, bestimmte Fragen nicht vorzulesen oder deren Wortlaut so anzupassen, dass potenziell verletzende oder gewaltvolle Formulierungen entschärft werden. Ebenso werden Namen oder beschreibende Hinweise, die auf einzelne Schüler*innen schließen lassen, bewusst ausgelassen. (vgl. Kahrer & Wagner, 2018, S. 34)

6.2 Black-Box-Karten

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Sexualpädagogin arbeitete ich mit der „Black-Box“-Methode und sah Potential dieses Datenmaterials für die mein Forschungsvorhaben, da es die Möglichkeit auf Einblicke in die Wissensbestände, Interessen und Normalismen Jugendlicher in Bezug auf Sexualität zu erlangen, bietet. In Absprache mit den Ausbildungsleiter*innen, die eng mit der Organisation „first love mobil“ (*First Love Mobil | Firstlove*, o. J.) [1] zusammenarbeiten, erhielt ich 743 „Black-Box“-Papierkarten, die als Material für meine Forschung dienen.

Konkret besteht der Materialkorpus aus 743 „Black-Box“-Papierkarten, die 2024 im Rahmen sexualpädagogischer Workshops in Wiener Schulen von 12- bis 16-jährigen Schüler*innen verfasst wurden. Die Jugendlichen wurden gebeten auf diesen Karten anonym Fragen bzw. übergeordnete Themen zu notierten, die sie im Zusammenhang mit Sexualität, Beziehungen oder Körperlichkeit beschäftigen. Diese Karten wurden anschließend im Büro der Organisation „first love mobil“ gesammelt. Da die Fragen handschriftlich verfasst wurden und „first love mobil“ großen Wert auf die Wahrung der Anonymität der Schüler*innen legt, durfte ich die

[1] „First love mobil“ ist ein sexualpädagogisches Angebot der Österreichischen Gesellschaft für Familienplanung (ÖGF), das sexualpädagogische Workshops in Wien und Niederösterreich durchführt.

Karten weder fotografieren noch einscannen oder mitnehmen. Stattdessen übertrug ich die Inhalte vor Ort manuell in ein Worddokument.

Die A6 großen Papierkarten waren meist mit Kugelschreiber oder Bleistift beschrieben und anschließend gefaltet oder zusammengeknüllt worden. Teilweise war die Schrift schwer lesbar oder der Inhalt aufgrund von Rechtschreib- und Grammatikfehlern nicht unmittelbar verständlich. Inhaltlich variierten die Beiträge: Manche enthielten konkrete Fragen wie „*Wie küsst man richtig?*“, andere thematisierten allgemeine Begriffe oder Konzepte wie „*Liebe“*. Von den insgesamt 743 gesammelten Papierkarten waren 44 leer oder enthielten themenfremde Zeichnungen bzw. Texte. Das bedeutet von den 743 anonymen Fragen, konnten 699 in die Auswertung einbezogen werden.

Für die Auswertung des Materials ist zu berücksichtigen, dass die notierten Inhalte vermutlich Zeitpunktabhängig und Situationsabhängig sind. Die Bereitschaft, bestimmte Themen anzusprechen, kann durch Gruppendruck, Stimmung im Raum oder die Haltung dem*der* Sexualpädagog*in beeinflusst werden, auch wenn die Methode anonym ist. Zudem wissen die Jugendlichen das ihre Beiträge im Anschluss laut vorgelesen werden, dass kann trotz versprochener Anonymität zu veränderten Fragestellungen führen. Für mich ist es auf Grund der Anonymität nicht möglich Rückfragen zu stellen, wodurch mögliche Unklarheiten nicht geklärt werden können. Die Jugendlichen haben nur kurz Zeit und beschränkt Platz ihre Fragen zu formulieren, was dazu führen kann das komplexe Aussagen vereinfacht niedergeschrieben werden, was sich wiederum auf die nachfolgende Interpretation auswirken kann.

Trotz dieser Limitationen erweist sich das gewählte Datenmaterial als erkenntnisreich. Ein zentraler Vorteil liegt darin, dass die Fragen zwar im pädagogischen Kontext eines Workshops gestellt wurden, die Jugendlichen jedoch nicht wussten, dass ihre Beiträge wissenschaftlich ausgewertet würden. Dadurch bietet das Material einen seltenen Einblick in weitgehend ungefilterte, spontan formulierte Anliegen, Unsicherheiten und Interessen Jugendlicher im Themenfeld Sexualität. Die Stichprobe von 743 Papierkarten ermöglicht nicht nur vielfältige Einblicke in thematische und sprachliche Muster, sondern auch die Identifizierung wiederkehrender Themen. Auch wenn nicht alle Fragen in ihrer Tiefe vollständig erschlossen werden können, liefern sie wertvolle Hinweise darauf, welche Themen Jugendliche beschäftigen, wie sie ihre Anliegen sprachlich ausdrücken und welche Normen, Vorstellungen oder Unsicherheiten darin mitschwingen.

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der gesammelten Daten wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) durchgeführt. Da es sich bei den gestellten Fragen der Jugendlichen um schriftliche Materialien handelt, können diese im Sinne einer Dokumentenanalyse als Dokument betrachtet werden. Während die Dokumentenanalyse nach Mayring (2002, S. 46) zunächst die äußeren und inneren Merkmale von Dokumenten in den Blick nimmt und damit den allgemeinen Rahmen für die Analyse bildet, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der inhaltlichen Ebene: Die schriftlichen Aussagen der Jugendlichen wurden systematisch kodiert und kategorisiert. Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich hier besonders gut, da sie die strukturierte Bearbeitung von Textmaterial erlaubt und dadurch eine transparente und nachvollziehbare Auswertung der Daten ermöglicht. (vgl. Mayring, 2002, S. 114–121) Zwar werden in dieser Arbeit ausschließlich anonym gestellte Fragen untersucht, doch lässt sich das Verfahren prinzipiell auch auf unterschiedlichste Dokumenttypen wie Texte, Filme, Tonbänder oder Gegenstände wie Werkzeuge, Bauten und Kunstobjekte anwenden, um Rückschlüsse auf menschliches Denken, Fühlen oder Handeln zu ziehen. Eine weitere Besonderheit der Dokumentenanalyse ist, dass die Materialien bereits vorhanden sind und nicht erst eigens erhoben werden müssen. Dadurch sind die Daten weniger anfällig für Fehlerquellen bei der Datenerhebung, da die Subjektivität der Forschenden lediglich bei der Auswahl der Dokumente, nicht jedoch bei deren Erhebung, eine Rolle spielt.(vgl. Mayring, 2002, S. 47)

Weiters stellen Quellenkunde und Quellenkritik einen wichtigen Teil der Dokumentenanalyse dar. Laut Mayring (2002, S. 48) gibt es sechs Kriterien, anhand derer man den Erkenntniswert der Dokumente feststellen kann. Dazu zählen:

1. Die Art des Dokuments: Urkunden und Akten werden in der Regel als gesicherter angesehen als beispielsweise Zeitungsberichte.
2. Die äußeren Merkmale des Dokuments: Das Material und vor allem der Zustand sind immer von besonderem Interesse.
3. Die inneren Merkmale: Der Inhalt ist zentral bei schriftlichen Dokumenten. Bei anderen Quellen ist damit die Aussagekraft des Dokuments gemeint.
4. Die Intendiertheit des Dokuments: Diese beeinflusst ebenfalls den Erkenntniswert. Denn bei absichtlich für die Umwelt oder die Nachwelt geschaffenen Dokumenten treten neue Fehlerquellen auf.
5. Die Nähe des Dokuments zum Gegenstand: Sowohl die zeitliche als auch die räumliche und die soziale Nähe gilt es zu betrachten.
6. Die Herkunft des Dokuments: Es ist zu beachten, wo das Dokument gefunden wurde, woher es stammt und wie es überliefert wurde. (Mayring, 2002, S. 48)

Während Mayring (2002, S. 47) die Kriterien vor allem zur Einschätzung des Erkenntniswertes von Dokumenten im Sinne gesicherter Quellen wie Urkunden oder Akten entwickelt hat, ist der Erkenntniswert der vorliegenden Daten insofern gegeben, als dass der Untersuchungsgegenstand die alltäglichen Wissensbestände Jugendlicher ist. Die anonym formulierten Fragen Jugendlicher sollen nicht als objektive Abbilder jugendlicher Sexualität verstanden werden, sie geben vielmehr Einblicke in Themen, Sprachformen und Interessenlagen zum Thema Sexualität die Jugendliche in einem geschützten Setting zur Sprache bringen. Entscheidend ist daher nicht die Vorstellung einer „wahren" Abbildung, sondern die Analyse der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung dieser Fragen sowie die darin erkennbaren Bezüge zu gesellschaftlichen Normen und Diskursen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die bereits in Kapitel 6.2 beschriebenen „Black-Box"-Karten als Dokumente im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen. Bei der **Art des Dokuments** handelt es sich um schriftliche Äußerungen von Jugendlichen, die im Zuge sexualpädagogischer Workshops niedergeschrieben wurden. Eine Einschränkung, die bei der Auswertung bedacht werden muss, liegt darin, dass diese Form der Datenerhebung keine Möglichkeit zur Rückfrage oder vertieften Kontextualisierung der einzelnen Beiträge bietet. Das Datenmaterial besteht lediglich aus punktuellen Momentaufnahmen, und es besteht nicht die Möglichkeit die individuelle Entstehungssituation in die Interpretation miteinzubeziehen.

Die **äußeren Merkmale der Dokumente** sind eng verknüpft mit ihrer Entstehungssituation: Die Papierkarten wurden handschriftlich mit Kugelschreiber oder Bleistift verfasst, häufig gefaltet oder zerknüllt und teilweise mit Zeichnungen versehen. Dieser Zustand verweist auf den informellen und spontanen Entstehungskontext der Materialien. Der physische Zustand der Karten, wie etwa unleserliche Handschriften oder beschädigte Stellen, erschweren mitunter die Auswertung. Auch die Unvorbereitetheit und der Zeitdruck unter denen die Fragen formuliert werden, können dazu führen, dass Inhalte nur fragmentarisch oder wenig reflektiert sind.

Im Fokus dieser Arbeit stehen die **inneren Merkmale,** also der schriftliche Inhalt der Papierkarten. Dieser sollte laut Arbeitsauftrag aus konkreten Fragen zu Sexualität, Liebe, Körper und Beziehung bestehen und umfasst aufgrund der räumlichen und zeitlichen Beschränkung nur wenige Worte. Auf bildliche Elemente oder Zeichnungen wird im Rahmen dieser Auswertung nicht eingegangen.

Hinsichtlich der **Intendiertheit der Dokumente** ist festzuhalten, dass die Daten nicht eigens für die wissenschaftlichen Untersuchung erhoben wurden. Stattdessen handelt es sich um ein

sexualpädagogisch-didaktisches Mittel, das den Zweck hat, Jugendlichen einen anonymen und geschützten Raum zu bieten, in dem sie Fragen zu Sexualität formulieren können, die sie sich im offenen Gespräch möglicherweise nicht zu stellen trauen. Die Jugendlichen formulierten ihre Fragen anonym und in dem Wissen, dass diese im Rahmen des Workshops von der Workshopleitung aufgegriffen und beantwortet werden. Dies ist für die Interpretation relevant, da durch dieses Setting möglicherweise die Ausdrucksweise, die Themenwahl und die Offenheit der Fragen beeinflusst wurde. Zudem ist nicht auszuschließen, dass einzelne Formulierungen von der Erwartung geprägt waren, „richtige" oder unterhaltende Fragen zu stellen. Auch Gruppendynamiken oder Reaktionen im Raum könnten Einfluss darauf genommen haben, ob und wie eine Frage gestellt wurde.

In Bezug auf **die Nähe der Dokumente** zum Gegenstand sind verschiede Aspekte relevant: die Jugendlichen äußerten sich in einem geschützten, sexualpädagogischen Setting direkt zu Themen, die sie persönlich betreffen. Auch die zeitliche Nähe ist gegeben, da die Papierkarten im Jahr 2024 entstanden sind und somit aktuelle Perspektiven von Jugendlichen abbilden. Die Durchführung der Workshops an den Schulen sorgte für eine kontextuelle Nähe zum Lebensumfeld der Jugendlichen. Allerdings kann selbst in einem geschützten Rahmen nie vollständig ausgeschlossen werden, dass soziale Erwägungen, wie Scham, Angst vor Bewertung oder Orientierung an Peer-Normen, die Offenheit und Direktheit der Beiträge einschränken. Die situative Nähe zum Schulkontext könnte zudem das Antwortverhalten beeinflusst haben, da Schule als institutioneller Rahmen mit bestimmten sozialen Erwartungen, Rollen und Normen verbunden ist. Auch wenn die Fragen anonym gestellt wurden, ist nicht auszuschließen, dass Jugendliche Themen auswählten oder Formulierungen wählten, die sie im schulischen Umfeld als angemessen empfanden, während andere Inhalte möglicherweise bewusst ausgelassen oder abgeschwächt wurden.

Die **Herkunft der Dokumente** wurde bereits in Kapitel 6.2 erläutert: Die 743 Papierkarten wurden im Rahmen sexualpädagogischer Workshops in Wiener Schulen gesammelt, aufbewahrt und über die Organisation „first love mobil" für diese Arbeit zur Verfügung gestellt.

Trotz gewisser Limitationen, wie etwa fehlendem Kontext, möglicher Beeinflussung durch Gruppendynamiken oder der Kürze mancher Fragen, erweist sich die gewählten Dokumente als geeignet und erkenntnisreich. Die anonym und spontan verfassten Beiträge ermöglichen einen Einblick in Perspektiven Jugendlicher zu Sexualität. Die hohe Anzahl der Papierkarten erlaubt es, thematische Muster zu identifizieren und zentrale Anliegen sichtbar zu machen.

Nachdem das zu untersuchende Material, die Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) beschrieben und mögliche Limitationen aufgezeigt wurden, wird nun das konkrete methodische Vorgehen näher erläutert.

6.4 Vorgehen bei der Analyse/ Auswertung

Wie bereits erwähnt, wurden die gesammelten Papierkarten im Büro der Organisation First Love Mobil (*First Love Mobil | Firstlove*, o. J.) zusammengetragen und im Anschluss von mir digitalisiert. Hierzu wurde ein Word-Dokument erstellt, in dem sämtliche Black-Box-Fragen transkribiert und dokumentiert wurden. Bereits während des Digitalisierungsprozesses nahm ich eine erste, grobe thematische Vorstrukturierung vor, indem ich die Fragen in vorläufige, von mir formulierte Überthemen einteilte. (vgl. Mayring, 2002, S. 118–120) Diese dienten der besseren Orientierung im Material und sollten den anschließenden Analyseprozess unterstützen. Auch Karten, die keine schriftliche Frage enthielten – etwa mit Zeichnungen versehen oder thematisch nicht zuordenbar waren – wurden dokumentiert, um das Material vollständig zu erfassen. Sämtliche Rechtschreib- und Grammatikfehler der Jugendlichen wurden in der Transkription übernommen, um sprachliche Merkmale und Ausdrucksformen analysieren zu können.

Edith Glaser (vgl. 2013, S. 171) betont, dass Dokumente in der qualitativen Analyse nicht als isolierte Texte betrachtet werden dürfen, sondern stets im Zusammenhang mit ihrem Entstehungs- und Bedeutungszusammenhang zu interpretieren sind. In diesem Sinne werden die anonymen Fragen der Jugendlichen in dieser Arbeit nicht als bloßes Datenmaterial verstanden, sondern als Ausdruck gegenwärtiger gesellschaftlicher Diskurse, Werte und Normen rund um Sexualität.

Für die Auswertung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2013, S. 327) durchgeführt. Im Gegensatz zu quantitativ orientierten Auswertungsmethoden, wie etwa der Frequenzanalyse nach Mayring (vgl. 2015, S. 15), die vor allem der Zählung thematischer Häufigkeiten dient, wurde in dieser Arbeit bewusst ein qualitativer Zugang gewählt. Die Arbeit zielt nicht ausschließlich darauf ab, *welche* Themen Jugendliche in sexualpädagogischen Workshops benennen, sondern auch darauf, *wie* sie ihre Anliegen formulieren. Eine rein quantitative Frequenzanalyse hätte diese kommunikativen Feinheiten nicht adäquat erfassen können. Aus diesem Grund wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) angewendet, die eine systematische Kategorisierung sowohl thematischer als auch sprachlich-kommunikativer Muster erlaubt und zugleich offen für induktiv gewonnene Erkenntnisse aus dem Material ist.

Nach der Digitalisierung der Dokumente wurde das Material in das Programm „MAXQDA“ übertragen. Dort erfolgte eine systematische Kodierung aller 743 Karten. Grundlage der Analyse bildet eine Vorgehensweise, die sich an den Forschungsfragen orientierte. (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 327). Dabei wurde das Material auf zwei Ebenen untersucht:

„Was wurde gefragt?“- also welche Themen, Anliegen und Wissensbedürfnisse die Jugendlichen formulierten.

„Wie wurde gefragt?“- also wie die Jugendlichen ihre Fragen sprachlich gestalteten und welche Ausdrucksformen oder impliziten Bedeutungen darin erkennbar sind.

Im Verlauf der Analyse wurden zu beiden Analyseebenen induktiv differenzierte Unterkategorien entwickelt, welche teilweise weiter untergliedert wurden.

Laut Mayring (vgl. 2015b, S. 61) stellt die Entwicklung eines Kategoriensystems das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein feststehendes technisches Verfahren, sondern um ein methodisches Vorgehen, das je nach Material angepasst werden muss. In der klassischen Form werden zu Beginn der Analyse zunächst Kodiereinheiten festgelegt. Es werden drei Einheiten unterschieden: Die Kodiereinheit definiert den kleinsten Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf; die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der noch einer Kategorie zugeordnet werden kann; und die Auswertungseinheit bestimmt die Abfolge der Materialsegmente, die nacheinander bearbeitet werden. (vgl. ebd.) Für die vorliegende Analyse wurde darauf verzichtet Kodiereinheiten festzulegen, da es sich bei den Materialien um sehr kurze Textfragmente handelt.

Das analytische Vorgehen folgte dem Prinzip des ständigen Wechsels von Kodieren, Abstrahieren und Konkretisieren: Einzelne Textfragmente wurden zunächst Oberkategorien zugeordnet (Kodieren), anschließend in ihrem inhaltlichen Kern zusammengefasst und verallgemeinert (Abstrahieren), bevor sie in spezifischeren Unterkategorien wieder präzisiert wurden (Konkretisieren). Mehrfachzuordnungen waren möglich und wurden bewusst zugelassen, da einzelne Fragen sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte verschiedene Kategorien berühren konnten. Auf diese Weise wurde jedes Dokument systematisch und zugleich differenziert analysiert.

Zu Beginn wurden übergeordnete Kategorien gebildet, etwa „Gesundheit und Körper“ oder „Fragen zu sexueller Orientierung“. Anschließend wurden die jeweils zugeordneten Fragen erneut betrachtet und innerhalb dieser Oberkategorien in kleinere Unterkategorien sortiert. Ein

Beispiel für eine Unterkategorie auf sprachlich- diskursiver Ebene ist die Kategorie „geschlechterstereotype Frage“. In diese Kategorie wurden Fragen eingeordnet, die geschlechterstereotype Inhalte oder Zuschreibungen enthalten, wie etwa: „*brauchen Männer mehr Sex als Frauen?“.* Auf inhaltlicher Ebene wurde beispielsweise die Oberkategorie „Körper“ gebildet. Innerhalb dieser Kategorie wurde u. a. die Unterkategorie „Penisgröße“ entwickelt, in die Fragen wie *„Ist 14 cm normal?“* oder „*Was ist die ideale Penisgröße*?“ eingeordnet wurden. Eine Herausforderung bei der Analyse des Materials war die Zuordnung von Fragen auf sprachlich-diskursiver Ebene („wie wurde gefragt“). Da das Datenmaterial ausschließlich aus den eingereichten Papierkarten basiert, lassen sich die Fragen nur mit Blick auf die dahinterliegenden Wissensbestände und den Normvorstellungen betrachten. Die konkrete Intention hinter der Frage etwa, ob eine heteronormative oder geschlechterstereotype Ausdrucksweise auf eine persönliche Überzeugung verweist, ob damit gesellschaftlich dominante Normen unhinterfragt wiederholt werden oder ob sie provokativ gemeint ist, bleibt offen. Vor diesem Hintergrund geht es in dieser Arbeit nicht darum, auf die individuellen Intentionen der Jugendlichen zu schließen, stattdessen werden alle Fragen insofern gleichermaßen ernst genommen, als sie – unabhängig von ihrer möglichen Intention – jeweils Einblicke in dahinterstehende Diskurse und Normalitäten eröffnen.

Gerade in einem pädagogischen Handlungsfeld, in dem es häufig an systematischer Erhebung der Perspektiven Jugendlicher mangelt, bietet diese Form der anonymen Sammlung eine niedrigschwellige, und methodisch vertretbare Möglichkeit, ihre Stimmen sichtbar zu machen. Zwar gibt es Studien, die auf die Relevanz einer jugendzentrierten Sexualpädagogik hinweisen (z.B. Debus, 2021), doch fehlt es an systematischen Analysen von Fragestellungen, die Jugendliche in sexualpädagogischen Settings tatsächlich äußern.

6.5 Datenmaterial und Kategorisierung

Wie bereits erwähnt, wurden insgesamt 743 Papierkarten gesammelt und ausgewertet. Davon enthielten 44 Karten keine thematisch passenden Fragen, blieben leer oder waren aufgrund unleserlicher Schrift oder unverständlicher Inhalte nicht auswertbar.

Die verbleibenden 699 Fragen wurden im Rahmen der Analyse zwei verschiedenen Ebenen zugeordnet: der inhaltlichen Ebene „was wurde gefragt“ und der diskursiven Ebene „wie wurde gefragt?“ Jede Frage wurde, in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse, auf beiden Ebenen analysiert und entsprechend kodiert. Dadurch wurden viele Fragen mehrfach zugeordnet.

Auf der inhaltlichen Ebene -„**was wurde gefragt“ -** wurden im Zuge der Analyse 7 Überkategorien –„Sexualität und Dating“, „Gesundheit und Körper“, „sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentiät“, „rechtliche Fragen“, „Gefühle“, „Gewalt“ und „Sexualität und Geld“ – gebildet. Diese wurden zusätzlich thematische Unterkategorien zugeordnet.

Auf der diskursiven Ebene - „**wie wurde gefragt**“ – wurden im Zuge der Analysen 4 Überkategorien –„Wissensfragen“, „Handlungsleitende Fragen“, „Normative Fragen“ und „Moralische Fragen“ –gebildet. Zu den Überkategorien „Wissensfragen“, „handlungsleitende Fragen“ und „normative Fragen“ wurden zudem Unterkategorien entwickelt.

6.5.1 Kategorienübersicht

Was wurde gefragt

Kategorie	**Unterkategorie**	**Beispielhafte Frage**	**Anzahl**	**Prozent**
Sexualität und Dating			**326**	43,88%
	Sex	Wie hat man Sex wo sollte der Penis sein	119	16,02%
	Beziehung/ Dating	Was sind gute Orte für das erste Date?	42	5,65%
	Stellungen	Beste Position?	40	5,38%
	Selbstbefriedigung	Wie geht Einzelsex?	30	4,04%
	Erstes Mal	Tut das erste Mal weh?	23	3,10%
	Oralverkehr	Wie geht ein Blowjob?	22	2,96%
	Küssen	Wie küsst man	21	2,83%
	Sexspielzeug	Können wir uns Sextoys anschauen	18	2,42%
	Zoophilie	Kann man mit Tieren Sex haben?	11	1,48%

	Orgasmus	Wie fühlt sich ein Orgasmus an?	10	1,35%
Gesundheit und Körper			**214**	**28,80%**
	Schwangerschaft und Geburt	Wie merkt man das man Schwanger ist	46	6,19%
	Verhütung	Warum gibt Kondome mit Geschmack	46	6,19%
	Penisgröße	Wie lange muss ein Penis sein	38	5,11%
	Körper	Kann ein Penis abfallen	37	4,98%
	Periode	Warum kriegt man seine Periode	25	3,36%
	Sperma	Wie schmeckt Sperma?	15	2,02%
	STI	Was ist AIDS	15	2,02%
	Vagina/ Vulva	Wie lang ist die Vagina	9	1,21%
	Erektion	Wenn Männer steif werden was werden Frauen	6	0,81%
	Gynäkologiebesuch	Mit wie vielen Jahren sollte man Frauenarzt	6	0,81%
	Abtreibung	Wie funktioniert eine Abtreibung!!	3	0,40%
Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität			**51**	**6,89%**

	Geschlechtsidentität	Wie erkennt man das man trans ist	15	2,02%
	Fragen zu sexueller Orientierung	Wie findet man heraus ob man schwul/ bi/ lesbisch ist	12	1,62%
	Gleichgeschlechtlicher Sex	Wie haben 2 Frauen Sex	12	1,62%
	LGBTQIA+	Was halten Sie von LGBTQ	8	1,08%
	Hate speech	Ich hasse alle gays geht sterben	4	0,54%
Rechtliche Fragen		Ab welchem Alter darf man Sex haben	**38**	**5,11%**
Gefühle			**36**	**4,85%**
	Liebe/ Verliebt	Verliebt	25	3,36%
	Sexuelle Lust	Wie bekommt Mädchen Lust auf Sex	5	0,67%
	Ekel	Ist es nicht eklig mit Zunge zu küssen?	2	0,27%
	Angst	Was kann ich tun gegen die Angst machen Angst davor das er geht?	1	0,13%
Gewalt		Was soll man tun wenn man geraped wurde aber man hat angst es jemanden zu sagen?	4	**0,54%**

Sexualität und Geld		Von wo kriegt man sex drogen wie viel kosten die	3	**0,40%**

Wie wurde gefragt

Kategorie	**Unterkategorie**	**Beispielhafte Frage**	**Anzahl**	**Prozent von 743**
Wissensfragen			**394**	**53,02 %**
	Affirmative Sexualität	Welche Sexpositionen gibt es?	331	44,54 %
	Gefahrenbezogene Fragen	Tut das erste Mal weh?	59	7,94 %
	Terminologisches Wissen	Warum heißt Sex Sex?	4	0,54 %
Handlungsleitende Fragen			**196**	**26,37 %**
	Sexuelle Skripte	Wie küsst man richtig mit Zunge?	150	20,19 %
	Persönliche, individuelle Frage	Was soll ich meinen Eltern sagen, dass ich trans bin?	46	6,19 %
Normative Fragen			**63**	**8,48 %**
	Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen	Wie groß muss er sein?	49	6,59 %
	Heteronormative Frage	Wie haben 2 Frauen Sex?	14	1,88 %

	Geschlechterstereotype Fragen	Kann man sich bei der Selbstbefriedigung entjungfern?	2	0,27 %
Moralische Fragen		Darf man auch ohne Verhütung Sex haben?	**18**	**2,40 %**

7 Ergebnispräsentation

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Ziel ist es, die thematischen Schwerpunkte, die sich aus den 743 anonym eingereichten Fragen der Jugendlichen im Rahmen der „Black-Box"-Methode ergeben haben, darzustellen. Dabei dienen die Kategorien, die im Zuge der Auswertung gebildet wurden, als strukturierende Grundlage für die Präsentation der Inhalte. Anhand ausgewählter Beispiele wird aufgezeigt, welche Themen besonders häufig angesprochen wurden und welche inhaltlichen Aspekte dabei jeweils im Vordergrund standen.

7.1 Was wurde gefragt?

Die inhaltliche Kategorisierung erfolgte anhand thematischer Ober- und Unterkategorien, die im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse gebildet wurden. Zunächst wurde das gesamte Material vollständig durchgesehen, um einen ersten Überblick über die inhaltliche Bandbreite der Fragen zu gewinnen. Auf Grundlage dieser ersten Durchsicht wurden vorläufige Oberkategorien gebildet, die sich an wiederkehrenden Themenfeldern wie „Sexualität und Dating", „Gesundheit und Körper" oder „normative Fragen" orientierten. In einem nächsten Schritt wurden alle Fragen, die einer Oberkategorie zugeordnet worden waren, erneut betrachtet, systematisch gesichtet und in spezifischere Unterkategorien differenziert. Dieser Prozess wurde so lange wiederholt, bis das gesamte Material thematisch eingeordnet war. Auch Mehrfachzuordnungen wurden zugelassen, wenn eine Frage inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnte, etwa gleichzeitig den Kategorien „rechtliche Fragen" und „Schwangerschaft und Geburt". Diese inhaltliche Überschneidung verdeutlicht die thematische Mehrdimensionalität und Komplexität der Fragen der Jugendlichen.

Neben den Oberkategorien werden auch ausgewählte Unterkategorien näher erläutert und anhand exemplarischer Fragen veranschaulicht, um die thematischen Schwerpunkte und inhaltlichen Anliegen der Teilnehmenden nachvollziehbar zu machen.

Die gebildeten Oberkategorien sind:

- Sexualität und Dating (326 Fragen)
- Gesundheit und Körper (214 Fragen)
- Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität (51 Fragen)
- Rechtliche Fragen (38 Fragen)
- Gefühle (36 Fragen)
- Gewalt (4 Fragen)
- Sexualität und Geld (3 Fragen)

Auf Grund der geringen Anzahl an zugeordneten Fragen werden in der Darstellung der Ergebnisse die Kategorien „Sexualität und Geld“ und „Gewalt“ zusammengefasst. Zudem konnten 7 Fragen, die als „sonstiges“ bezeichnet wurden, keiner Kategorie zugeordnet werden.

Die Vielfalt der Themen und Fragestellungen weisen auf die unterschiedlichen Wissens,- und Interessensbestände der Jugendlichen hin, was durch die individuell spezifischen Erfahrungen in Familie und Peerumfeld, das jeweilige (Schul,-) umfeld aber auch durch die Altersspanne (12-16) der Jugendlichen erklärbar ist.

7.1.1 Sexualität und erste Erfahrungen

Die Überkategorie „Sexualität und Dating“ umfasst insgesamt 11 Unterkategorien: „Sex“, „Beziehung/ Dating“, „Stellungen“, „Selbstbefriedigung“, „Erstes Mal“, „Oralverkehr“, „Küssen“, „Sexspielzeug“, „Zoophilie“,“ und der Kategorie „Orgasmus“. Damit bildet diese Kategorie ein sehr breites Spektrum an Fragen ab.

Die Fragen der Jugendlichen thematisieren ein breites Spektrum sexueller und zwischenmenschlicher Erfahrungen. Dazu gehören sowohl körperbezogene Themen – etwa Fragen zu Sexualpraktiken („*Was bedeutet 69?“),* zu Körperwahrnehmung („*Wie schmecken Vulvalippen?“)* oder zum Einsatz von Sexspielzeug („*Wie funktioniert ein Sextoy?“)* – als auch emotional und sozial eingebettete Themen wie Beziehungsalltag, Zärtlichkeit oder das erste Mal. Besonders häufig wurden Fragen zum Thema „Küssen“ gestellt, etwa: „*Wie küsst man sich also richtig?“*.

Diese inhaltliche Zuordnung zeigt, dass sich die Jugendlichen mit einer breiten Vielfalt an Aspekten rund um Sexualität und Beziehung auseinandersetzen – von grundlegenden Fragen über erste Erfahrungen bis hin zu spezifischen Begriffen, Praktiken oder Vorstellungen. Dabei wird deutlich, dass „Sexualität“ von den Jugendlichen nicht einheitlich verstanden wird, sondern verschiedene körperliche, emotionale und soziale Dimensionen umfasst.

Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass einige Fragen das Thema „Zoophilie“, also den sexuellen Kontakt zwischen Menschen und Tier, aufgriffen. Solche Fragen lassen sich als Provokation oder als Austesten von Grenzen interpretieren. Es werden bewusst stark tabuisierte Themen aufgegriffen um Reaktionen von Mitschüler* innen und Workshopleiter* innen hervorzurufen. Eine andere mögliche Interpretation wäre, dass sie auf Gerüchte oder Mythen, die im Umfeld kursieren, zurückgehen. Da die Oberkategorie Sexualität sehr viele Unterkategorien umfasst, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht alle elf Unterkategorien gleichermaßen detailliert beschrieben. Stattdessen werden exemplarisch Unterkategorien herangezogen.

7.1.1.1 Beziehung und Dating

Der Unterkategorie „Beziehung und Dating“ wurden insgesamt 42 Fragen zugeordnet. Viele dieser Fragen kreisen um erste Beziehungserfahrungen und konkrete Vorstellungen davon, wie ein erstes Treffen gestaltet werden kann. Ein häufiges Thema war dabei die Frage nach geeigneten Ideen oder Orten für ein erstes Date *(„Was sind gute Ideen fürs erste Date?“).* Darüber hinaus tauchten auch Fragen zu Altersunterschieden in romantischen Beziehungen auf, wie zum Beispiel: „*Ist es normal, wenn sich 14-/15-Jährige zu 30-Jährigen hingezogen fühlen?“*

Diese Fragen zeigen deutlich, dass sexualpädagogische Workshops von Jugendlichen nicht nur als Raum für Informationen zu sexuellen Praktiken verstanden werden, sondern auch für Fragen rund um Gefühle, Beziehungsgestaltung und soziale Normen genutzt werden. Die Jugendlichen thematisieren Unsicherheiten, normative Erwartungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen.

7.1.1.2 Stellungen

Des Weiteren formulierten die Jugendlichen konkrete Fragen zu Sexstellungen. In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Sprache bei diesen Fragen häufig deutlich umgangssprachlicher und auch expliziter ist als bei anderen Themen. Viele Formulierungen zeigen eine Nähe zu Sprech- und Ausdrucksweisen in Pornografien. Das gibt Hinweise, dass Jugendliche Pornografie

konsumieren und vermutlich auch als eine wichtige Informationsquelle für Sexualaufklärung nutzen. So wurde beispielsweise gefragt*: „was ist mit einem gangbang?“*.

In der 2022 veröffentlichten Broschüre „Erster Sex und große Liebe“ der Österreichischen Jugendinfos wird der ursprünglich aus der pornografischen Sprache stammende Begriff „Gangbang“ aufgegriffen. Die online verfügbare Broschüre beantwortet sexualpädagogische Fragen von Jugendlichen in einfacher Sprache und stellt den Begriff in einen Kontext von Einverständnis, Sicherheit und gegenseitigem Respekt. (vgl. Österreichische Jugendinfos, 2022, S. 38, 69) Dies verdeutlicht, dass auch explizite Begriffe aus der pornografischen Sprache in sexualpädagogischen Kontexten thematisiert und alters- sowie situationsgerecht erläutert werden können.

Auch Fragen zum Thema Analverkehr tauchten mehrfach auf. Diese Häufung kann als Ausdruck eines allgemeinen Informations- oder Orientierungsbedürfnisses verstanden werden, das sich auf unterschiedliche sexuelle Praktiken bezieht. Dabei bleibt offen, inwiefern persönliche Erfahrungen und Interessen, mediale Darstellungen, oder gesellschaftliche Diskurse dieses Interesse beeinflussen. Betrachtet man, dass in anderen Unterkategorien, etwa beim Thema „Erstes Mal“, viele Fragen auf fehlende sexuelle Vorerfahrungen hindeuten, zeigt sich, dass solche Themen nicht zwingend auf eigene Erlebnisse zurückgehen. Sie verweisen vielmehr auf sprachlich, medial oder imaginiert präsente Vorstellungen von Sexualität in der Lebenswelt Jugendlicher. Aus sexualpädagogischer Perspektive ist daher nicht nur die Auseinandersetzung mit tatsächlichen Erfahrungen relevant, sondern auch mit medialen Bildern, Gesprächen und Fantasien, die Orientierung und Deutungsmuster prägen.

Neben expliziten Begriffen wie „Gangbang“ oder Fragen zu Analverkehr finden sich jedoch auch zahlreiche Fragen, die eher auf Orientierung und allgemeines Wissen abzielen. Beispiele hierfür sind: „*Was für Sexstellungen gibt es?“* oder „*Welche Stellung ist die beste*?“. Diese Fragen zeigen ein allgemeines Interesse an der Vielfalt sexueller Praktiken und an einem Verständnis dafür, was in sexuellen Begegnungen als angenehm, üblich oder respektvoll gelten kann. Damit wird deutlich, dass Jugendliche sexualpädagogische Räume nicht nur zur Wissensaneignung, sondern auch zur Reflexion unterschiedlicher und teils widersprüchlicher Vorstellungen von Sexualität nutzen.

Insgesamt wird an den Fragen zu Sexstellungen sichtbar, dass Jugendliche einerseits durch Medien beeinflusst werden, andererseits aber auch versuchen, Unsicherheiten zu klären und ihrer Neugier nachzugehen. Sexualpädagogik bietet hier die wichtige Möglichkeit, ein

Gegengewicht zur pornografisch geprägten Vorstellung von Sexualität zu schaffen, indem sie Raum für altersgerechte, konsensorientierte und realistische Informationen bietet. (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016b, S. 17)

7.1.1.3 Selbstbefriedigung

In die Unterkategorie „Selbstbefriedigung" wurden 29 Fragen eingeordnet. Die Inhalte reichen von Begriffsklärungen wie „*was heißt jizz+jaxxen?",* bis hin zu konkreten Fragen, die sich auf körperliche Empfindungen bei der Selbstbefriedigung beziehen, etwa: *„warum tut es nach einer zeit weh wenn man wixxt*?". Gleichzeitig finden sich auch Fragen, die ein grundlegendes Interesse an der Praxis der Selbstbefriedigung und an deren Erleben ausdrücken, wie *„wie geht Einzelsex?"* oder „*Wie mastobirt man und fühlt sich das genau wie Sex an".*

Zudem zeigen einige Fragen, dass Jugendliche bestehendes Wissen überprüfen oder Gerüchte hinterfragen, etwa: *„Ich habe gehört, das ein Junge 8 Stunden masturbiert hat und daran gestorben ist (ohne Pause)? Kann man vom langen mastubieren sterben?"*

Außerdem kann man aus den Fragen auch ein Interesse für Orte, an denen sich die Jugendlichen selbstbefriedigen dürfen, herauslesen: *„darf man in der Schule wixxen?"* Solche Formulierungen verdeutlichen, dass Jugendliche das Thema Selbstbefriedigung nicht nur in Bezug auf den Körper, sondern auch im Zusammenhang mit Raum, Öffentlichkeit und sozialen Normen ansprechen. Eine mögliche Erklärung für das Aufgreifen solcher Fragen findet sich in der ethnografischen Studie von Dorottya Rédai, die an einer ungarischen Sekundarschule durchgeführt wurde, wieder. Rédai beschreibt, dass viele Jugendliche über keine eigenen Schlafzimmer verfügen und daher sexuelle Aktivitäten teilweise in öffentliche oder halböffentliche Räume verlagern müssen. (vgl. Rédai, 2021, S. 132–133) Diese Erkenntnisse legen nahe, dass Fragen nach Orten, an denen Selbstbefriedigung möglich ist, auch mit räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Verbindung stehen können.

7.1.2 Gesundheit und Körper

Die Überkategorie „Gesundheit und Körper" ergibt sich ebenfalls aus 11 Unterkategorien und beinhaltet 214 Fragen. Die Unterkategorien sind: „Schwangerschaft und Geburt", „Verhütung"," Penisgröße", „Körper", „Periode", „Sperma", „STI", „Vagina/Vulva", „Erektion", „Gynäkologiebesuch" und „Abtreibung". Den größten Anteil bilden dabei die Kategorien „Schwangerschaft" und „Verhütung", mit jeweils 46 zugeordneten Fragen.

Während Fragen zu Verhütungsmethoden erwartungsgemäß häufig auftreten und klar mit sexualpädagogischen Angeboten verknüpft sind, überrascht die Vielzahl an grundlegenden

Fragen zur Schwangerschaft. Dies ist insofern bemerkenswert, als entsprechende Inhalte laut Lehrplan bereits im regulären Unterricht behandelt werden sollten. Formulierungen wie „*Wie kann man schwanger werden?*“ oder „*Können wir reden, wie man Kinder macht?“* legen nahe, dass bei einigen Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren noch erhebliche Unsicherheiten bestehen. Es ist denkbar, dass sich diese Fragen nicht ausschließlich auf biologische Zusammenhänge beziehen, sondern auch ein Bedürfnis widerspiegeln, über Sexualität, Intimität und Fortpflanzung offen sprechen zu können.

Diese Beobachtung wirft die Frage auf, inwieweit schulische Aufklärungsangebote altersgerecht, verständlich und nachhaltig gestaltet sind oder ob sie im Unterricht zu wenig Raum einnehmen. Ein Blick in den Lehrplan verdeutlicht die Diskrepanz: Wie bereits im Kapitel zu den Lehrplänen (Kapitel 5.2) ausgeführt, ist als Kompetenzziel der Sekundarstufe I festgehalten, dass Schüler*innen über Wissen zu Fruchtbarkeit, Zyklus und Verhütungsmethoden verfügen und dieses Wissen nutzen sollen, um eigene Einstellungen und Werthaltungen zu Körper und Sexualität kritisch zu reflektieren. (vgl. *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025) Zudem ist vorgesehen, dass bereits in der 1. Klasse im Fach Biologie und Umweltbildung die Themen „Fortpflanzungssystem des Menschen“ sowie „soziokulturelle Sichtweisen auf die menschliche Sexualität“ behandelt werden. In der 4. Klasse folgen unteranderem Inhalte zu „Sexual- und Fortpflanzungsethik“. (vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, die Wirksamkeit schulischer Sexualaufklärung kritisch zu hinterfragen und zu prüfen, inwieweit sie tatsächlich den formulierten Kompetenzzielen entspricht.

Innerhalb der Kategorie finden sich zahlreiche Fragen, die sich mit Verhütungssicherheit und ungewollter Schwangerschaft auseinandersetzen. Häufig wird dabei die sogenannte „Rauszieh-Methode“ („Pull-out“) thematisiert, meist in Bezug auf deren Zuverlässigkeit als Verhütungsmethode.

Darüber hinaus treten auch Fragen zu rechtlichen und praktischen Aspekten von Schwangerschaftsabbrüchen auf, etwa: „*Wie kann man eine Abtreibung machen*?“ oder „*Ist das schmerzhaft?“.* Solche Formulierungen zeigen, dass sich Jugendliche nicht nur für biologische Prozesse interessieren, sondern auch für soziale, rechtliche und emotionale Dimensionen rund um das Thema Schwangerschaft bzw. Schwangerschaftsabbrüchen. Insgesamt reicht das thematische Spektrum dieser Kategorie von allgemeinen Wissensfragen über Verhütungsmethoden bis hin zu konkreten Fragen zu Schwangerschaft, Geburt und Abtreibung.

Die Unterkategorie „Periode“ umfasst zum einen allgemeine Verständnisfragen, die auf grundlegendes biologisches Wissen abzielen („*Warum bekommt man die Mädchentage?“).* Zum anderen finden sich Fragen, die stärker an das subjektive Erleben und Alltagswissen der Jugendlichen anknüpfen, etwa „*Woran merkt man, dass man seine Periode bekommt*?“. Diese Frage kann sowohl auf biologisches Wissen als auch auf persönliche Körperwahrnehmung und Unsicherheit im Umgang mit körperlichen Veränderungen verweisen. Zudem zeigen sich praktische Fragen zur Nutzung von Menstruationsprodukten oder zur Möglichkeit, während der Periode Geschlechtsverkehr zu haben.

Die Analyse zeigt zudem eine recht ungleiche Verteilung der Fragen zur Unterkategorie „STI“ (sexuell übertragbare Infektionen). Von insgesamt 15 Fragen beziehen sich acht direkt auf HIV oder AIDS. Andere häufig vorkommende Geschlechtskrankheiten, wie Chlamydien oder Gonorrhö, werden gar nicht erwähnt, HPV kommt nur zwei Mal vor. Diese Ergebnisse werfen die Fragen auf, ob in schulischer Sexualaufklärung aber auch generell im gesamtgesellschaftlichen Diskurs einseitig HIV/ AIDS thematisiert wird, während andere relevante Geschlechtskrankheiten weniger sichtbar sind. Die Ergebnisse könnten aber auch darin begründet sein, dass Jugendliche die Begriffe „HIV/ AIDS“ als Überbegriffe für sexuell übertragbare Krankheiten verstehen und sie sich durch die Fragestellungen Informationen zu all diesen Krankheiten wünschen.

Auch innerhalb der Überkategorie „Gesundheit“ werden nun drei Bereiche vertiefend analysiert: „Verhütung“, „Penisgröße“ und „Körper“. Diese Themenfelder wurden für eine vertiefende Analyse ausgewählt, da sie am häufigsten thematisiert wurden und damit zentrale inhaltliche Schwerpunkte im Datenmaterial darstellen.

7.1.3 Verhütung

Fragen zu Verhütungsmethoden machen einen großen Teil der Fragen in der Kategorie „Gesundheit und Körper“ aus. Die wiederkehrenden Fragen nach Kondomen mit Geschmack – etwa „*Warum gibt es Kondome mit Geschmack?“* oder „*Welche Geschmacksrichtungen gibt es?“* – zeigen, dass Jugendliche Verhütungsmittel nicht nur als Schutz vor Schwangerschaft oder Infektionen sehen. Das Interesse an Geschmäckern macht deutlich, dass sie sich auch mit den sinnlichen und lustvollen Aspekten von Sexualität auseinandersetzen. Verhütung wird damit nicht nur als technische Maßnahme verstanden, sondern auch als Teil jugendlicher Neugier, Lust und Vielfalt.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass sich ein Großteil der Fragen zur Verhütung auf Kondome bezieht. Andere Verhütungsmittel wie etwa die Spirale, Verhütungsring oder Hormonpflaster werden kaum oder gar nicht erwähnt. Zur Antibabypille wurden lediglich drei Fragen gestellt, z. B.: „*Gibt es Pillen, die man vor dem Sex nehmen kann*?“ oder „*Kann man die Pille einfach absetzen*?“. Hier deuten die Fragen der Jugendlichen auf mögliche Wissenslücken oder Verzerrungen hin, die nicht zuletzt in den Leerstellen und einseitigen Schwerpunktsetzungen der schulischen Sexualbildung begründet sein können. Mehrere Fragen der Jugendlichen zielen zudem darauf ab, ob im Workshop kostenlose Kondome ausgegeben werden, etwa: *„Kriegen wir Kondome von euch?“.* In diesen Fragen äußert sich möglicherweise der Wunsch nach einem niedrigschwelligem Zugang zu Verhütungsmitteln, der ihnen einerseits die Peinlichkeiten und Hemmungen erspart, Kondome selbst kaufen zu müssen und andererseits möglicherweise auch eine finanzielle Entlastung darstellt. Dies deutet darauf hin, dass Jugendliche sich mit Fragen der Verantwortung im Zusammenhang mit Sexualität auseinandersetzen und praktische Zugänge zu sicheren Verhütungsmethoden suchen. In den WHO-Standards für Sexualaufklärung (vgl. 2011, S. 31, 50, 51) wird betont, dass Jugendliche befähigt werden sollen, Verhütungsmittel bewusst auszuwählen und sicher anzuwenden. Die Fragen zeigen somit, dass Jugendliche das Bedürfnis haben, dass diese Kompetenzen im schulischen Kontext nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch praktisch erfahrbar gemacht werden.

7.1.3.1 Penisgröße

In der Unterkategorie „Penisgröße“ wurden verschiedene Fragen gestellt, die sich mit konkreten Vorstellungen und Unsicherheiten rund um die Penisgröße beschäftigen. Inhaltlich geht es dabei sowohl um Normvorstellungen („*Wie groß muss er sein?“),* als auch um praktische Probleme („*Was ist wenn mein Penis zu groß ist meine Freundin hat Schmerzen*?“). Besonders auffällig sind Fragen, die sich auf altersbezogene Vergleiche beziehen, etwa: „*Wie groß ist der durchschnittliche Penis im Alter von 13/14?“.*

Zudem wurden Fragen zur richtigen Kondomgröße gestellt, wie diese hier: „*Ich hab so einen kleinen Penis es passt mir gar kein Kondom?“.* In dieser Frage steckt zum einen der Wunsch nach Informationen über Kondome, möglicherweise wird hier aber auch eine körperliche Unsicherheit, die Angst, nicht „normal“ oder „ausreichend“ zu sein, angesprochen. Innerhalb eines sexualpädagogischen Workshops kann eine solche Frage sinnvoll genutzt werden, um über Verhütung und die richtige Anwendung von Kondomen aufzuklären sowie gesellschaftlich vermittelte Normvorstellungen zu reflektieren und Jugendliche in ihren Sorgen ernst zu nehmen und zu stärken.

Es zeigt sich, dass viele Fragen in diesem Bereich nicht nur der Informationsgewinnung dienen, sondern auch mit möglichen individuellen Unsicherheiten und gesellschaftlichen Bildern von Männlichkeit verknüpft sind. Diese normativen Dimensionen werden im Kapitel *„Wie wurde gefragt – normative Fragen“* (Kapitel 7.2.3) noch genauer betrachtet.

7.1.3.2 Körper

Während in anderen Unterkategorien, wie etwa „Vagina/Vulva“, thematisch klar abgegrenzte Fragen gestellt wurden, erfasst die Kategorie „Körper“ eine weitaus größere Bandbreite, die unterschiedlichste Themenbereiche umfasst. Beispielhaft lassen sich hier folgende Fragen anführen:

- *„Was passiert bei einer Beschneidung?“*
- *„Was mache ich, wenn ich mit meinem Körper unzufrieden bin?“*
- *„Warum hat man in der Pubertät überall Haare?“*

Diese Fragen spiegeln teilweise eine sehr persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der körperlichen Entwicklung wider. Dies trifft insbesondere auf Fragen zur Pubertät und bezüglich der Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper zu.

Auffällig sind zudem vier Fragen, die den Zusammenhang zwischen Sexualität und Körpergewicht thematisieren, wie etwa: „*Wie viele Kalorien verbrennt man beim Sex?“* oder „*Stimmt das, dass man abnimmt, wenn man Geschlechtsverkehr hat?“* Solche Fragen könnten darauf hindeuten, dass Sexualität nicht nur als etwas Lustvolles oder Intimes betrachtet wird, sondern auch in einen funktionalen Zusammenhang im Sinne von körperlicher Optimierung gestellt wird. Lechner (vgl. 2021, S. 20–21) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass der eigene Körper zunehmend als ein Projekt verstanden wird, an dem kontinuierlich gearbeitet werden muss. Ähnliche Diskurse betonen, dass Gesundheit, Attraktivität und Leistungsfähigkeit durch ständige Selbstverbesserung hergestellt werden sollen. (vgl. Discher & Götsch, 2017, S. 83 und 95) Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Frage „*Ist Sex gut für den Körper?*“ einordnen: Sie verweist auf ein Denken, in dem selbst Sexualität einem Nutzen- und Optimierungsanspruch untergeordnet wird.

Daneben zeigen Fragen wie „*Was passiert, wenn der Penis abknickt?“* oder *„Kann ein Penis abfallen?“* auch körperbezogene Ängste und Unwissen auf. Diese Art von Fragen verdeutlicht, dass Jugendliche in sexualpädagogischen Workshops gezielt nach Antworten auf unterschiedlichste anatomische und körperbezogene Themen suchen. Die Workshops bieten dabei einen Raum, in dem Unsicherheiten und (häufig fiktive) Risiken thematisiert werden

können. Sexualpädagogik kann so dazu beitragen, Ängste abzubauen und ein realistisches Verständnis des eigenen Körpers zu fördern.

7.1.4 Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität

Die Kategorie „sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität“ umfasst die Unterkategorien „Geschlechtsidentiät“, „Fragen zu sexueller Orientierung“, „Gleichgeschlechtlicher Sex“, „LGBTQIA+“ und „hate speech“.

Die Kategorie „LGBTQIA+“ wurde inhaltlich gebildet, um Fragen zu sexueller Orientierung, geschlechtlicher Identität und queeren Lebensrealitäten zu bündeln. Dabei fiel auf, dass die Buchstabenfolge von den Schüler*innen häufig in abweichenden Varianten wie „LGBTIAX“ oder „LGPTQO“ verwendet wurde. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass viele Jugendliche nicht genau wissen, wofür die einzelnen Buchstaben stehen. Möglicherweise kennen sie die Abkürzung lediglich aus dem öffentlichen Diskurs, ohne sie inhaltlich einordnen zu können.

Die Kategorie „hate speech“ umfasst vier Zettel, auf denen deutlich abwertende oder ablehnende Äußerungen gegenüber nicht-heterosexuellen Orientierungen oder Sexpraktiken gemacht wurden. Auch wenn es sich nur um wenige Beispiele handelt, verdeutlichen sie, dass queerfeindliche Einstellungen unter Jugendlichen weiterhin präsent sind und thematisiert werden sollten.

7.1.4.1 Geschlechtsidentität

Der Unterkategorie „Geschlechtsidentität“ wurden insgesamt 15 Fragen zugeordnet. Hier lassen sich zwei thematische Schwerpunkte erkennen: Fragen zum Thema „trans*“ sowie Fragen zu Pronomen.

Beispiele für Fragen zum Thema „trans*“ sind:

- „*Wie erkennt man das man trans ist?“*
- *„was ist trans?“*
- *„können transmänner Kinder bekommen*
- *„Was ist wen ein Mann trans wird. Kriegt diese person dann alles was eine Frau hat?!“*

Diese Fragen deuten darauf hin, dass der Begriff „trans*“ den Jugendlichen grundsätzlich bekannt ist, seine Bedeutung jedoch noch unklar bleibt. Besonders die beiden letztgenannten Fragen zeigen, dass ein großes Interesse an körperlichen Veränderungen und biologischen Aspekten im Zusammenhang mit einer Transition besteht. Gleichzeitig könnte man vermuten,

dass solche Formulierungen nicht nur auf körperliche Merkmale, sondern auch auf gesellschaftliche Regelungen oder Zuschreibungen verweisen. Damit liegt die Annahme nahe, dass geschlechtliche Identität von den Jugendlichen sowohl über körperliche Aspekte als auch über gesellschaftliche Dimensionen gedacht wird, auch wenn dies auf Grundlage der schriftlichen Fragen nicht eindeutig festzustellen ist.

Ein zweiter Themenbereich betrifft die Verwendung und Bedeutung von Pronomen. Hierzu wurden unter anderem folgende Fragen gestellt:

- *„Wie benutzt man die Pronomen they/them? Und was sind Pronomen genau (also ist man dann non-binär?)“*
- *„Warum they und them als Pronomen? Warum überhaupt Pronomen?“*

Auch in diesen Fragen zeigt sich, dass Jugendliche sich mit dem Thema Pronomen auseinandersetzen. Die Formulierungen können sowohl als Ausdruck von Interesse und Orientierungsbedarf gelesen werden als auch als kritisch-distanzierte Nachfragen, was verdeutlicht, dass unterschiedliche Haltungen und Verständnisebenen mitschwingen können. Besonders deutlich wird dies an der Frage, ob die Nutzung bestimmter Pronomen automatisch eine bestimmte geschlechtliche Identität voraussetzt. Gleichzeitig könnte die Frage „*Warum überhaupt Pronomen?“* auch als kritisches Hinterfragen gängiger Sprachregelungen und gesellschaftlicher Vorstellungen verstanden werden.

Diese Fragen machen deutlich, dass geschlechtliche Vielfalt und damit verbundene Begrifflichkeiten für Jugendliche zunehmend präsent sind. Gleichzeitig zeigen sie, dass die Begriffe oftmals noch nicht gefestigt oder mit klaren Bedeutungen belegt sind. Für sexualpädagogische Workshops ergibt sich daraus die Chance, mit den Jugendlichen gemeinsam Wissen über Geschlechtsidentitäten aufzubauen, Unsicherheiten zu thematisieren und einen respektvollen Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt zu fördern.

7.1.4.2 Fragen zu sexueller Orientierung

In diese Unterkategorie wurden Fragen aufgenommen, in denen Jugendliche persönliche Unsicherheiten oder Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer sexuellen Orientierung, Identitätsfindungs,- sowie Coming-Out-Fragen ansprechen, zum Beispiel:

- *„Wie sag ich meiner Mutter und meinem Vater erzählen das ich lesbisch bin, wenn sie denken ich bin zu jung“*
- „*wie findet man heraus ob man schwul/bi/lesbisch ist?“*

- *„Bin ich gay?“*

Besonders die erste Frage legt nahe, dass die fragestellende Person ihre Gefühle bereits reflektiert hat, sich jedoch unsicher ist, ob und wie sie diese mitteilen kann. Der Zusatz „*wenn sie denken, ich bin zu jung*“ verweist auf eigene Zweifel. In der Studie „*I am what I am?“* von Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2015) zeigt sich, dass viele „gender*- und orientierungs*diverse“ Jugendliche ihr Coming-out erst dann vollziehen, wenn sie sich „sicher genug“ in ihrer Identität fühlen. (vgl. ebd., S. 59) Die Frage spiegelt somit nicht nur individuelle Unsicherheit, sondern auch gesellschaftliche Bedingungen wider, unter denen ein Coming-out mit Risiko und Rechtfertigungsdruck verbunden ist. Zugleich verweist sie auf die verbreitete Annahme, Sexualität sei etwas Festes, das einmal definiert und danach unveränderlich bleibe. Dies ist eine Vorstellung, die fluide Prozesse sexueller Identitätsentwicklung ausblendet. Betrachtet man Forschung zu sexueller Fluidität, wird deutlich, dass sexuelle Orientierung über die Lebensspanne hinweg durchaus variabel sein kann und sich situativ verändert, ohne dass dadurch die Existenz sexueller Orientierung infrage gestellt wird. (vgl. Diamond, 2016, S. 249–251)

Auch die Frage *„Ist man zu jung (unser Alter), um zu wissen, worauf man steht?“* verweist auf ein gesellschaftliches Narrativ, das sexuelle Orientierung erst ab einem bestimmten Alter als valide betrachtet. (vgl. Krell & Oldemeier, 2015, S. 19) Solche Annahmen können Jugendliche in ihrer Selbstwahrnehmung verunsichern und stehen oft in engem Zusammenhang mit einer normativen Vorstellung von Heterosexualität als „Normalfall“.(vgl. Groß, 2021, S. 872)

Zudem hat die Analyse ergeben, dass in dieser Unterkategorie viele direkte Fragen zur sexuellen Orientierung der Workshopleitenden gestellt wurden:

- *„Sind sie lesbisch“*
- *„Seit ihr hetero“*
- *„Ist jemand von euch nicht straight“*

Die Fragen könnten Ausdruck eines Interesses daran sein, ob auch Erwachsene (insbesondere pädagogische Fachkräfte) queere Erfahrungen machen. Möglicherweise möchten Jugendliche wissen, ob queere Lebensrealitäten auch bei Erwachsenen anerkannt sind oder ob sie selbst mit ihrer Unsicherheit alleine dastehen. Alternativ könnten solche Fragen auch als vorsichtiges Herantasten verstanden werden, um auszuloten, ob der Workshop ein „sicherer Ort“ ist, an dem queere Themen offen angesprochen werden dürfen. Ebenso ist denkbar, dass sie der Suche nach

Vorbildern dienen oder Ausdruck einer distanzierten beziehungsweise exotisierenden Haltung gegenüber queeren Menschen sind.

7.1.4.3 Gleichgeschlechtlicher Sex

Während sich die vorige Unterkategorie auf Fragen zur eigenen Orientierung bezog, stehen hier konkrete Fragen zu gleichgeschlechtlichen Sexpraktiken im Vordergrund:

- „*wie haben Homosexuelle Sex?“*
- „*Vagina mit Vagina Sex haben geht das? Wenn ja wie?“*
- *„wie ficken Frauen miteinander ohne Penis?“*

Diese Fragen zeigen, dass viele Jugendliche ein stark phallozentrisch geprägtes Verständnis von Sexualität mitbringen. Es scheint für sie schwer vorstellbar, wie sexuelle Praktiken außerhalb des heterosexuellen Penetrationsmodells funktionieren. Diese Perspektive entspricht dem was als „koitaler Imperativ“ beschrieben wird: die Annahme, dass nur Penis-in-Vagina- Sex „richtiger“ Sex sei, während andere Praktiken als unvollständig oder abweichend gelten. (Ancke, 2014 nach Debus, 2021b, S. 224) Gleichzeitig verdeutlichen die Fragen Interesse und den Wunsch nach Aufklärung.

Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik setzt genau hier an, indem sie solche Vorstellungen kritisch hinterfragt und alternative Sichtweisen eröffnet. Sie arbeitet unter anderem der Annahme entgegen, dass gleichgeschlechtliche oder trans Konstellationen „kein richtiger Sex“ seien, und dekonstruiert damit queerfeindliche Klischees. (vgl. Debus, 2021b, S. 224) In diesem Sinne können die Fragen der Jugendlichen in sexualpädagogischen Workshops als Ausgangspunkt genutzt werden, um normative Bilder von Sexualität sichtbar zu machen und diese kritisch zu reflektieren.

7.1.5 Rechtliche Fragen

Der Kategorie rechtliche Fragen wurden 38 Fragen zugeordnet. Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen wurde auf eine weitere Unterkategorisierung verzichtet. Inhaltlich drehen sich viele Fragen um Altersgrenzen, beispielsweise:

- *„ab wie vielen Jahren darf man Sex haben?“*
- *„ Darf man mit 12- 13-14-15 Jahren Sex haben? Darf man mit 14-15 Sex haben für eine Schwangerschaft“*
- *„ab wann ist wichsen erlaubt?“*

Diese Fragen deuten darauf hin, dass sich Jugendliche mit den rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Sexualität auseinandersetzen. Offenbar gehen sie dabei davon aus, dass es gesetzliche Altersgrenzen für verschiedene sexuelle Praktiken geben könnte, die sie einhalten oder zumindest kennen möchten. Dabei wird nicht nur nach dem allgemeinen Schutzalter gefragt, sondern auch danach, ob bestimmte sexuelle Praktiken – etwa Oralsex – unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen oder Altersgrenzen unterliegen.

Fragen zum Schutzalter wurden auch in Bezug auf Altersunterschiede in romantischen oder sexuellen Beziehungen gestellt: *„Ist es legal wenn man mit 14 ist und mit einem über 20 Jährigen zusammen ist?“* Möglicherweise sind sich die Jugendlichen den potentiell rechtlichen oder moralischen Problematiken solcher Beziehungen bewusst, wollen aber im Zuge des Workshops näher darauf eingehen.

Zudem thematisieren einige Fragen auch das Thema Inzest, etwa: *„Darf man mit seiner Schwester Sex haben, wenn sie über 18 ist?*“. Die Formulierung zeigt, dass hier rechtliche Vorstellungen über das Schutzalter und Inzesttabus miteinander vermischt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche rechtliche Klarheit über Sexualität suchen, sei es aus Sorge vor möglichen Konsequenzen, aus dem Wunsch nach Selbstbestimmung innerhalb legaler Grenzen oder aus Unsicherheit gegenüber gesellschaftlichen Normen. Der Wunsch nach gesetzlichen Informationen kann dabei auch als Wunsch nach Sicherheit verstanden werden: Wenn Jugendliche sich auf klare gesetzliche Regelungen beziehen können, haben sie etwas „Handfestes“, das ihnen Orientierung gibt. Inmitten vieler widersprüchlicher gesellschaftlicher Botschaften zu Sexualität, z.B. von der Familie, Schule, Peergroup oder Medien, kann ein juristischer Rahmen ein Gefühl von Halt und Eindeutigkeit vermitteln.

7.1.6 Gefühle

Die Kategorie „Gefühle“ enthält die Unterkategorien: „Liebe/ Verliebt“, „Sexuelle Lust“, „Ekel“ und „Angst“. Insgesamt wurden 36 gefühlsbezogene Fragen gestellt. Zudem konnten 3 Fragen keiner Kategorie zugeordnet werden.

Während die Unterkategorie „Liebe/Verliebt“ mit 25 zugeordneten Fragen, die größte Unterkategorie darstellt, wurden der Kategorien, „Ekel“ nur 2 und „Angst“ nur 1 Frage zugeordnet. Zudem konnten 3 Fragen keiner Kategorie zugeordnet werden. Beispielhaft werden folgende Fragen herangezogen:

- *„ist es nicht ekelig mit Zunge küssen?“* (Kategorie „Ekel“)

- *„Was kann ich tun gegen die Angst machen Angst davor das er geht?“* (Kategorie „Angst“)

In der Kategorie „sexuelle Lust“ finden sich 2 Fragen wieder, in denen thematisiert wird, dass die fragestellende Person keine sexuelle Lust empfindet, aber nicht weiß wie sie es der*dem* Partner*in mitteilen kann. Diese Fragen deuten auf einen gewissen Druck hin, den Partner*innen gefallen und ihren Erwartungen entsprechen zu wollen. Dies lässt sich im Zusammenhang mit sogenannten „Paarnormen“ verstehen, wie sie Günter Burkart (2018) beschreibt. Diese Normen definieren, was als Merkmale einer „guten“ Partnerschaft gilt. (vgl. ebd. 2018, S. 245) Solche gesellschaftlichen Vorstellungen von Paarbeziehungen können dazu beitragen, dass Jugendliche sich verpflichtet fühlen, bestimmten Beziehungsidealen zu entsprechen, selbst wenn sie eigene Bedürfnisse oder Grenzen (noch) nicht klar formulieren können.

7.1.6.1 Liebe/ Verliebt

Die meisten Fragen wurden der Unterkategorie „Liebe/Verliebt“ zugeordnet. Neben allgemeinen Themenvorschlägen wie „*Liebe, Gefühle*“ oder *„Verliebtsein*“ finden sich auch konkrete Fragen wie „*Wie oft kann man sich verlieben*?“ oder „*Wie merkt man, dass man wirklich verliebt ist?“.* Das Thema Verliebtsein scheint für viele Jugendliche besonders relevant zu sein.

Einige der Fragen beziehen sich auf Liebeskummer. Beispielsweise wird gefragt: „*Wie kann man sich helfen, wenn man unglücklich verliebt ist?“* Solche Formulierungen lassen darauf schließen, dass sich Jugendliche in emotional herausfordernden Situationen befinden und gezielt nach Unterstützung suchen.

Auch der Wunsch, einem anderen Menschen die eigenen Gefühle mitzuteilen, taucht auf. Fragen wie *„Ich bin in Grace verliebt weiß aber nicht wie ich es sagen soll“* oder „*Wenn ein Junge Angst hat mit einem Mädchen zu sprechen. Wie kann man das behandeln?*“ zeigen, dass viele Jugendliche soziale Hürden wahrnehmen und sich konkrete Hilfestellung im Umgang mit Nähe, Schüchternheit und Zurückweisung wünschen.

Insgesamt wird in dieser Unterkategorie deutlich, dass für Jugendliche nicht nur Fragen zu Sexualität im engeren Sinne relevant sind, sondern auch emotionale Aspekte wie Verliebtsein, Liebeskummer oder Unsicherheiten im Umgang mit Nähe und Zurückweisung. Die Fragen zeigen, dass Jugendliche in diesen Bereichen nach Orientierung und Unterstützung suchen und ihre eigenen Gefühle sowie soziale Herausforderungen thematisieren.

7.1.7 Gewalt und „Sexualität und Geld“

Wie bereits erwähnt werden die Kategorien „Sexualität und Geld“ und „Gewalt“ auf Grund der geringen Anzahl an Fragen gemeinsam behandelt.

7.1.7.1 Gewalt

Der Kategorie „Gewalt“ wurden vier Fragen zugeordnet. Zwei davon sind in einer Weise formuliert, die auf eine persönliche Betroffenheit oder Nähe zum Thema schließen lässt. Auf diese wird im „Kapitel 7.2.2.2 Handlungsleitende Fragen“ noch näher eingegangen.

Die anderen beiden Fragen: „*Wie kann man eine Frau dazu bringen, einen Blowjob zu machen?“* und „*Darf man Sex haben möchte und die Partnerin sagt nein?“* zielen auf ein Wissen darüber ab, ob und wie sexuelle Handlungen gegen den Willen der Partner*innen durchgesetzt werden soll.

Solche Fragen zeigen, wie wichtig es ist, in sexualpädagogischen Workshops über Konsens aufzuklären und zu betonen, dass sexuelle Handlungen ohne ein klares und freiwilliges „Ja“ niemals erlaubt sind. Sexualpädagogik kann hier einen bedeutenden präventiven Beitrag leisten.

7.1.7.2 Sexualität und Geld

Dieser Kategorie wurden folgende Fragen zugeordnet:

- *„Wie viel kostet ein Dildo. Und kann man sich einen Dildo über den Schwanz packen“*
- *„Von wo kriegt man sex drogen wie viel kosten die“*
- *„Wie viel kostet eine durschnittliche Prostituirte“*

Die Fragen beziehen sich damit auf Kosten und Verfügbarkeit von Sexspielzeugen beziehungsweise Drogen. Auch hier wird deutlich, dass sexualpädagogische Räume nicht nur für Fragen rund um Körper und Aufklärung genutzt werden, sondern auch für alltagsnahe, teilweise tabuisierte Themen, zu denen Jugendliche sonst kaum Zugang zu Informationen haben.

7.2 Wie wurde gefragt?

Neben der Frage „Was wurde gefragt?“ bietet auch die diskursive Dimension der Fragen einen wichtigen Einblick in die Denkweisen, Wissensbestände und Norm- und Moralvorstellungen der Jugendlichen. Die Analyse des **Wie** zielt darauf ab, über die reine Themenbenennung hinauszugehen und typische Muster im Ausdruck, in der Perspektive oder in der Art der Problematisierung sichtbar zu machen. Es wird also versucht, aus der Formulierung der Fragen

Rückschlüsse auf Sichtweisen und Vorverständnisse zu ziehen, auf die die Jugendlichen in ihren Fragen Bezug nehmen.

Wie auch bei der Einteilung in die Kategorie „Was wurde gefragt?“ wurden die Fragen hier bestimmten Über- und Unterkategorien zugeordnet. Während zuvor der Fokus auf dem Inhalt lag, wird nun betrachtet, **wie** die Jugendlichen ihre Fragen gestellt haben. Es wird darauf geachtet, ob sie eher nach Faktenwissen suchten, Handlungssicherheit erlangen wollten oder normative und moralische Bewertungen thematisierten.

Die folgenden vier Hauptkategorien strukturieren diese Analyse:

- Wissensfragen (394 Fragen)
- Handlungsleitende Fragen (196 Fragen)
- Normative Fragen (63 Fragen)
- Moralische Fragen (17 Fragen)

Diese Kategorien ermöglichen es, typische kommunikative Anliegen und Vorannahmen der Jugendlichen zu erkennen und die Art ihrer Auseinandersetzung mit Sexualität differenzierter zu verstehen.

7.2.1 Wissensfragen

Der Überkategorie „Wissensfragen“ wurden insgesamt 394 Fragen zugeordnet. Diese Kategorie umfasst Fragen, die in erster Linie auf die Erlangung von Informationen und Wissen abzielen. Es handelt sich dabei um sachlich formulierte Anliegen, bei denen die Jugendlichen häufig grundlegende Informationen erfragen oder Unsicherheiten klären möchten.

Um die große Bandbreite innerhalb dieser Kategorie genauer zu differenzieren, wurden drei Unterkategorien gebildet: „Affirmative Sexualität“, „Gefahrenbezogene Fragen“ und „Terminologische Fragen“. Diese Untergliederung erlaubt es, die Wissensfragen nach thematischer Ausrichtung und unterschiedlichen Zugängen der Jugendlichen zu Sexualität zuzuordnen. Die unterschiedlichen Arten der Fragestellung deuten auf vielfältige Zugänge Jugendlicher zu sexuellen Themen hin – von Neugier über Unsicherheit bis hin zu einem klaren Informationsinteresse.

7.2.1.1 Affirmative Sexualität

Diese Unterkategorie umfasst Fragen, in denen ein eher positives oder neugieriges Interesse an Sexualität erkennbar ist. Anders als beim „Terminologischem Wissen“ sind die Fragen häufig persönlicher oder konkreter formuliert und deuten auf eine affirmativ-erkundende Haltung hin.

Sie lassen sich als Ausdruck eines Wunsches nach selbstbestimmter und genussvoller Sexualität verstehen. Beispielhafte Fragen sind:

- *„Wie schmeckt Sperma“*
- *„Fühlt es sich gut an?“*
- *„Wie kann man jemanden am besten zum Orgasmus bringen?“*

Anhand dieser Beispiele erkennt man, dass Jugendliche nicht nur Informationen sammeln möchten, sondern auch auf der Suche nach positiven, lustvollen und alltagspraktischen Zugängen zur Sexualität sind. Während manche Fragen stärker auf Begriffs- und Orientierungswissen abzielen, richten sich andere eher auf konkrete Erfahrungen und Erlebnisse. Hervorzuheben ist zudem, dass die meisten Fragen offen, direkt und ohne wertende Umschreibungen gestellt werden, was grundsätzlich auf ein unbefangenes oder zumindest neugieriges Verhältnis zur eigenen Sexualität schließen lässt.

Während detaillierte Begriffsanfragen wie „*Was bedeutet das: anal, oral, scissoring, missionary, fingern, bj, gy?*“ ein gewisses Vorwissen oder zumindest eine Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Inhalten vermuten lassen, zeigen sie zugleich, dass Fragen auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können. So wurde diese Frage nicht nur der Kategorie „affirmative Sexualität“ zugeordnet, sondern auch der Kategorie „Terminologisches Wissen“. Demgegenüber stehen grundlegendere Fragen wie „Wieso macht man Sex?“, die eher ein allgemeines Verständnis sexueller Handlungen ansprechen.

Letztere deuten darauf hin, dass sich einige Jugendliche mit sehr grundlegenden Aspekten von Sexualität, etwa deren Sinn, Funktion oder Bedeutung, auseinandersetzen.

Auch einzelne Begriffe wie „*Knutschflecken“* oder „*Liebe Gefühle“* wurden auf Papierkarten notiert. Solche Ein-Wort-Beiträge lassen sich in ihrer Intention nicht immer eindeutig interpretieren.

7.2.1.2 Gefahrenbezogene Fragen

In dieser Unterkategorie wurden Fragen zusammengefasst, in denen eine Sorge, Angst oder ein Gefühl potenzieller Bedrohung mitschwingt. Diese Fragen drehen sich häufig um Risiken, negative Erfahrungen sowie körperliche oder emotionale Unsicherheiten. Sie lassen sich als Ausdruck von Verunsicherung im Umgang mit Sexualität deuten und verweisen auf eine ambivalente Haltung, die von Neugier, aber auch von Angst vor möglichen negativen Konsequenzen geprägt ist.

Ein zentrales Thema innerhalb dieser Kategorie ist „das erste Mal“. Die Sorge, ob der erste Geschlechtsverkehr schmerzhaft sei, wurde mit 16- mal von insgesamt 59 Fragen zu dem Thema häufig geäußert. Diese Häufung lässt vermuten, dass viele der Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren noch keine eigenen sexuellen Erfahrungen gemacht haben und das „erste Mal“ als ein besonders kritischer Moment wahrgenommen wird. Die wiederkehrenden Fragen deuten darauf hin, dass dieser Moment nicht primär mit Lust oder Vorfreude assoziiert wird, sondern mit Schmerz, Unsicherheit und Sorge.

Neben Fragen zum ersten Geschlechtsverkehr wurden auch Fragen zu sexuell übertragbaren Krankheiten gestellt wie zum Beispiel:

- *„Ist es 100% sicher, dass wenn eine Person eine Geschlechtskrankheit hat, es dann auch die andere Person bekommt?“*

Solche Fragen zeigen, dass die Jugendlichen bereits ein gewisses Vorwissen zu sexuell übertragbaren Krankheiten besitzen. Allerdings überwiegt auch hier ein Gefühl der Unsicherheit. Anhand dieser Fragen erkennt man, dass Sexualität für viele Jugendliche kein rein positiver Erfahrungsraum ist, sondern mit Fragen nach Sicherheit, körperlicher Unversehrtheit und normativer Orientierung verbunden ist.

7.2.1.3 Terminologisches Wissen

In die Unterkategorie „Terminologisches Wissen“ wurden nur 4 Fragen zugeordnet. Die Fragen beziehen sich auf sprachliche Begrifflichkeiten.

7.2.2 Handlungsleitende Fragen

Nach der Kategorie „Wissensfragen“ wurden der Kategorie „Handlungsleitende Fragen“ mit 196 Beiträgen die zweitmeisten Fragen zugeordnet. Diese Kategorie umfasst Fragen, mit denen Jugendliche gezielt nach Orientierung im Hinblick auf ihr eigenes Verhalten oder mögliche Vorgehensweisen in konkreten Situationen suchen. Auch hier steht nicht das abstrakte Wissen im Vordergrund, sondern der Wunsch nach praktischer Anleitung oder individueller Unterstützung. Die zugeordneten Fragen zeigen, dass die Jugendlichen nicht nur wissen wollen, was „richtig“ oder „normal“ ist (darauf wird den Kategorien „normative Fragen“ und „moralische Fragen“ eingegangen), sondern wie sie sich konkret verhalten können.

Zur besseren Differenzierung wurde die Kategorie in zwei Unterkategorien unterteilt: „Sexuelle Skripte“ und „Persönliche, individuelle Fragen“.

7.2.2.1 Sexuelle Skripte

Diese Unterkategorie umfasst Fragen, die eher allgemein gehalten sind und sich auf typische oder potenzielle Situationen im Bereich Sexualität und Beziehung beziehen. Sie lassen sich als Suche nach generellen „Regeln“, Tipps oder sozialen Codes verstehen, etwa:

- *„Wie küsst man richtig?“*
- *„muss man sich danach duschen?“*
- *„wie gibt man einen Blowjob“*

Im Gegensatz zu Fragen, die der Kategorie „persönliche, individuelle Fragen“ zugeordnet wurden, beinhalten die Fragen in dieser Kategorie keine eindeutig erkennbare Wertung. Stattdessen wird hier nach konkreten Handlungsanleitungen gefragt, möglicherweise umso sich in ihrem eigenen Tun „abzusichern“. In Verbindung mit den zuvor beschriebenen „gefahrenbezogenen Fragen“ lässt sich annehmen, dass das Bedürfnis nach klaren Handlungsregeln Ausdruck eines Wunsches nach Orientierung und Kontrolle ist. Jugendliche bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Neugier und Unsicherheit, in dem Sexualität einerseits positiv besetzt, andererseits aber auch mit Angst vor Fehlern, Peinlichkeit oder Ablehnung verbunden ist. Durch die Nachfrage nach „richtigem“ Verhalten versuchen sie, Unsicherheiten zu reduzieren und sich an sozialen Erwartungen zu orientieren.

Dieses Verhalten lässt sich mit dem Konzept der „sexuellen Skripten“ nach Gagnon und Simon (2000) erklären. Dieses beschreibt Sexualität als sozial und kulturell strukturiertes Geschehen, das nicht biologisch vorgegeben, sondern erlernt und ausgehandelt wird. Sexuelle Handlungen orientieren sich demnach an gesellschaftlich vermittelten „Drehbüchern“, die festlegen, was als angemessen, wünschenswert oder „normal“ gilt. Diese Skripte wirken auf kultureller, interpersonaler und individueller Ebene und prägen, wie Menschen Sexualität wahrnehmen, bewerten und ausdrücken. (vgl. William & Gagnon, 2000, S. 70–71) Die Fragen der Jugendlichen zeigen, dass sie genau solche gesellschaftlichen Vorstellungen aufgreifen. Sie wollen verstehen, was als „normal“ oder akzeptiert gilt, und suchen Orientierung in einem Feld, das oft widersprüchliche Erwartungen vermittelt.

7.2.2.2 Persönliche, individuelle Fragen

Diese Unterkategorie enthält Fragen, die stärker subjektiv gefärbt sind und konkrete individuelle Anliegen zum Ausdruck bringen. Die Jugendlichen erzählen hier von ihren persönlichen Lebenserfahrungen oder stellen spezifische Fragen, die suggerieren aus ihrer eigenen Lebensrealität zu sein. Beispiele dafür sind:

- *„Wie kann ich die Angst überwinden meine/n Partner/in zu befriedigen?“*
- *„Was mache ich wenn mich mein Partner befriedigt ich aber nicht komme? Wie kommuniziere ich das ohne zu faken und ohne dass es weird wird“*
- *„Ich habe so einen kleinen Penis es passt mir gar kein Kondom“*

Typisch für diese Kategorie ist, dass die Fragen in der „Ich-Person“ geschrieben wurden, was darauf hindeutet, dass sich die Fragen auf reale Situationen oder persönliche Unsicherheiten beziehen. Die Fragen zeigen, dass die Jugendlichen großes Vertrauen in die Anonymität der Methode haben und ein Bedürfnis haben, sich mit ihrer eigenen Sexualität auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen erwarten von den Sexualpädagog*innen vermutlich keine allgemeinen Informationen, sondern persönliche Unterstützung in der Lösung ihrer Fragen.

Dieser Kategorie wurden auch drei Fragen zugeordnet, die auf Gewalterfahrungen der Jugendlichen hindeuten. Zwei der Fragen beziehen sich auf sexuelle Übergriffe, die der fragestellenden Person bzw. einer Freundin der fragestellenden Person in der Vergangenheit widerfahren sein könnten. In einer weiteren Frage wird berichtet, dass eine Jugendliche mit einem Nacktbild, dass sie vor Jahren versendet hat, erpresst wird. Anhand der Formulierungen lässt sich vermuten, dass die Jugendlichen ihre Erfahrungen möglicherweise zum ersten Mal teilen und den angebotenen anonymen Raum dafür nutzen. Neben dem Wunsch nach Handlungsempfehlungen könnte darin auch das Bedürfnis liegen, das Erlebte überhaupt mitzuteilen und auf diese Weise wahrgenommen zu werden.

Die Black-Box-Methode scheint in diesen Fällen durch ihre Anonymität einen Raum erschaffen zu haben, in denen sich die Jugendlichen sicher genug fühlen, auch persönliche, eventuell belastende Erfahrungen mit Erwachsenen zu teilen.

7.2.3 Normative Fragen

Der Kategorie „normative Fragen“ wurden 63 Papierkarten zugeordnet. Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen Kategorien zeichnen sich die Fragen durch eine erkennbare Normsetzung aus. Zwar können die Fragen ebenfalls auf Informationsgewinn ausgerichtet sein, doch dieser steht stets in Zusammenhang mit einer inhärenten Wertung. Die Kategorie umfasst drei Unterkategorien:

- Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen
- Heteronormative Fragen
- Geschlechterstereotype Fragen

Hier ist allerdings anzumerken, dass der Kategorie „geschlechterstereotype Fragen“ nur 2 Papierkarten zugeordnet wurden, weshalb sie quantitativ für die Auswertung weniger relevant ist.

7.2.3.1 Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen

Die Unterkategorie „Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen“ umfasst 49 Fragen, die allgemeine sozial bewertende Aussagen oder Fragen deutlich machen. Hier werden Fragen eingeordnet, in denen Jugendliche ihr eigenes Verhalten oder sexuelle Praktiken an Maßstäben von Normalität, Richtigkeit oder Angemessenheit messen. Dabei handelt es sich nicht primär um Fragen, die heteronormative Vorstellungen reproduzieren, sondern um solche, die allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen von „richtigem“ oder „normalem“ Sexualverhalten aufgreifen. Während heteronormative Fragen auf die Annahme einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und die Betonung heterosexueller Beziehungsformen verweisen, geht es in dieser Kategorie eher um Körper-, Leistungs- oder Verhaltensnormen, die unabhängig von sexueller Orientierung wirksam sind.

Die Analyse hat dabei ergeben, dass viele Jugendliche ein Bedürfnis danach zeigen, ihr Verhalten an einer als „normal“ verstandenen Orientierung auszurichten, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

- *„ist stöhnen normal?“*
- *„wie groß muss er sein?“*
- *„wie lange muss es Sex?“*

In der Frage *„ist stöhnen normal?“* etwa wird deutlich, dass das eigene Verhalten oder das Verhalten anderer mit einem gesellschaftlich erwarteten oder medial vermittelten Ideal abgeglichen wird. Man kann eine Unsicherheit darüber erkennen, ob bestimmte Ausdrucksformen sexueller Lust zulässig, akzeptiert oder sogar erforderlich sind. Möglicherweise kam die Frage durch normative Bilder von Sexualität, die über Medien oder Peergruppen vermittelt werden auf und die fragestellende Person ist auf der Suche nach Bestätigung davon.

Ähnlich ist die Frage „*Wie groß muss er sein?“.* Hier werden Vorstellungen über männliche Körperlichkeit thematisiert und dabei eine implizite Norm von Männlichkeit sichtbar macht. Die Formulierung legt nahe, dass es eine „richtige“ Penisgröße geben könnte und kann auf Gedanken hinweisen, die stark mit gesellschaftlichen Stereotypen verbunden sind. Möglicherweise steht hinter der Frage die Angst, nicht zu genügen oder als „nicht normal“

wahrgenommen zu werden, was wiederum zeigt, wie tief körperbezogene Normvorstellungen verankert sind.

Auch die Frage *„wie lange muss es Sex?“* verweist auf eine Orientierung an externen Maßstäben von Normalität und Leistung. Offenbar besteht Unsicherheit darüber, ob es eine gesellschaftlich erwartete oder „richtige“ Dauer für Sex gibt. Damit zeigt sich ein Bedürfnis, das eigene Erleben an vermeintlichen Normen auszurichten. Zugleich wird deutlich, dass Sexualität nicht nur als individuelles Erleben, sondern auch im Vergleich mit erwarteten Standards betrachtet wird.

Insgesamt zeigt sich, dass die Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen weniger auf reine Informationsgewinnung abzielen, sondern stark von sozialen Erwartungen und Zuschreibungen geprägt sind und zugleich den Wunsch erkennen lassen, das eigene Verhalten mit diesen Erwartungen abzugleichen. Sie machen deutlich, dass Jugendliche sich mit gesellschaftlichen Normen rund um Sexualität aktiv auseinandersetzen – sei es durch Verunsicherung, Anpassung oder hinterfragende Reflexion. Für die Sexualpädagogik bedeutet das, solche Fragen nicht nur inhaltlich zu beantworten, sondern auch die dahinterliegenden Normen sichtbar und besprechbar zu machen.

7.2.3.2 Heteronormative Fragen

Ergänzend zu der Kategorie „Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen“ wurde die Kategorie „heteronormative Fragen“ gebildet, um solche Fragen systematisch zu erfassen, die eine heterosexuelle Orientierung als Norm voraussetzen. Während in der allgemeineren Kategorie „Fragen zu Körper- und Sexualitätsnormen“ soziale Normen und Wertungen zu Sexualität im Allgemeinen thematisiert werden, zeigt sich in dieser Kategorie ein spezifischer Blick auf Sexualität, Beziehungsformen und Geschlechtsidentitäten. Die Fragen machen deutlich, wie stark heterosexuelle Vorstellungen als „normal“ gelten und andere Lebensweisen als „anders“ oder „nicht vorstellbar“ erscheinen. Hier zeigt sich nicht nur die Wirkung einzelner sozialer Normen, sondern auch ein dahinterliegender „Normalismus“, also die gesellschaftliche Herstellung und Stabilisierung dessen, was als „normal“ gilt. (vgl. Link, 2013)

- *„wie können zwei Männer Sex haben?“*
- *„wie können 2 Frauen Sex haben?“*

Beide Fragen könnten zwar auch unter der Kategorie „affirmative Sexualität“ verortet werden, da sie grundsätzlich neugieriges oder interessiertes Nachfragen ausdrücken, doch die zugrundeliegende Vorstellung von „Sex“ scheint hier auf Penetration im heterosexuellen

Kontext beschränkt zu sein. Dass homosexuelle Praktiken erklärungsbedürftig erscheinen, weist auf ein heteronormatives Verständnis von Sexualität hin, in dem andere Formen der Sexualität nur in Bezug auf die „Norm“ der Heterosexualität gedacht werden. (vgl. Thuswald, 2021, S. 100)

Darüber hinaus finden sich in dieser Kategorie auch Fragen wieder, die eine klar diskriminierende Haltung zeigen:

- *„Wenn alle LGPTQ sind wer soll dann Kinder bekommen?“*
- *„Ist LGBT die größte Community? Wie viele genders gibt es (mr 2).“*

Gerade die letztere Formulierung („mr 2“ – vermutlich im Sinne von „meiner Meinung nach 2“) lässt vermuten, dass die Frage nicht rein sachlich oder neugierig gestellt wurde, sondern eine ablehnende Haltung gegenüber vielfältigen Lebensweisen zum Ausdruck bringt. In der ersten Frage werden queere Lebensweisen zudem nicht nur als „anders“, sondern als potenziell bedrohlich dargestellt. Hier zeigt sich die Anknüpfung zu konservativen und rechtspopulistischen Diskursen, in denen eine heterosexuelle, reproduktive Familie als gesellschaftliche Norm hervorgehoben und alternative Lebensweisen als Bedrohung für soziale Stabilität konstruiert werden. (vgl. Schmincke, 2019)

Man kann vermuten, dass solche Fragen nicht nur persönliche Haltungen sondern auch ein gesellschaftliches Umfeld widerspiegeln. Möglicherweise bewegen sich die Fragestellenden in einem Umfeld, in dem heteronormative Vorstellungen dominieren. Dadurch könnten vielfältige Lebensrealitäten unsichtbar, schwer vorstellbar oder sogar abgewertet werden.

7.2.4 Moralische Fragen

Die Kategorie „moralische Fragen“ beinhaltet 18 Fragen und umfasst Fragen, in denen Jugendliche weniger nach praktischen Anleitungen oder faktischem Wissen suchen, sondern nach einer moralischen oder ethischen Einordung von (sexuellem) Verhalten. Dabei geht es nicht hauptsächlich darum, ob bestimmte Dinge erlaubt oder möglich sind, sondern ob sie auch „vertretbar“ oder „verantwortbar“ sind. Beispielhafte Fragen aus der Kategorie sind:

- *„darf man Sex haben möchte und die Partnerin sagt nein?“*
- *„was wenn man vor 18 einen Porno schaut?“*
- *„darf man auch ohne Verhütung Sex haben?“*
- *Ist oralsex schlimm?*

Solche Fragen können auf verschiedene Arten verstanden werden. Die Frage *„darf man Sex haben möchte und die Partnerin sagt nein*“ kann zum einen auf eine problematische Vorstellung hinweisen, bei der jemand denkt, man könne eine Person zum Sex überreden oder sogar zwingen. Zum Anderen kann sie auch ein echtes moralisches Dilemma ausdrücken: Die fragende Person hat Lust auf Sex, aber die Partnerin möchte nicht. Möglicherweise zielt die Frage darauf ab herauszufinden, ob es moralisch akzeptabel ist, weiterhin Lust zu empfinden, obwohl die andere Person keine Lust empfindet. Eventuell sucht die fragende Person nach einer moralischen Einordung der eigenen Lust und wie man mit den eigenen Bedürfnissen umgeht, wenn diese nicht geteilt werden.

Auch die Frage „*was wenn man vor 18 einen Porno schaut?“* enthält eine moralische Dimension. Zwar kann die Frage als rein rechtliche Absicherung interpretiert werden, allerdings lässt sich die Frage auch als Ausdruck eines inneren Konfliktes interpretieren, in dem die Frage gestellt wird, ob es in Ordnung ist Pornographie zu konsumieren, obwohl man noch nicht alt genug ist.

Ähnlich verhält sich die Frage *„darf man auch ohne Verhütung Sex haben?“.* Vermutlich geht es hier weniger um das Wissen über Risiken oder Verhütungsmethoden, sondern eher darum, ob ein solches Verhalten als verantwortungslos, falsch oder moralisch verwerflich gilt.

Ebenso verdeutlicht die Frage „*ist oralsex schlimm?,* dass Sexualpraktiken nicht nur auf Neugierde schließen lassen, sondern auch moralisch bewertet werden. Möglicherweise hat die fragestellende Person grundsätzlich Interesse an Oralverkehr, hat aber gleichzeitig Angst etwas „Falsches“ zu tun. Die Frage kann sowohl aus einem individuellen inneren Konflikt heraus gestellt worden sein, als auch durch äußere Einflüsse wie Gerüchte, abwertende Aussagen im sozialen Umfeld oder Tabus entstanden sein.

Anhand dieser Fragen erkennt man, dass die Jugendlichen Sexualität nicht nur als körperlichen Vorgang verstehen, sondern auch als etwa was ethisch, moralisch und sozial verhandelt werden muss.

7.3 Feedback und Code/Abkürzung

Zusätzlich zu den beiden Hauptebenen der Analyse „*Was wurde gefragt“* und „*Wie wurde gefragt?“* wurden zwei weitere Kategorien erstellt: „*Feedback*“ mit 11 Papierzetteln und *„Code/Abkürzung*“ mit 10.

7.3.1.1 Code/ Abkürzungen

In diese Kategorie wurden Fragen eingeordnet, in denen bestimmte Begriffe durch Abkürzungen, Punkte oder unvollständige Wörter ersetzt wurden. Beispiele hierfür sind:

- *„Wie lange dauert S…?“*
- *„Wie funktionieren Geräte für Männer, die den P… massieren?“*
- *„Wie fühlt es sich an?“*

Diese Formulierungen deuten darauf hin, dass den Jugendlichen bestimmte Begriffe möglicherweise unangenehm oder peinlich erscheinen, wie etwa das Wort „Sex“ oder „Penis“. Statt die Begriffe auszuschreiben, nutzen sie Ersatzformen oder lassen Wörter bewusst unvollständig. Dies kann als Ausdruck von Scham oder Unsicherheit im Umgang mit sexualitätsbezogener Sprache gewertet werden.

Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass der Großteil der Fragen insgesamt sehr direkt formuliert sind und Begriffe wie „Sex“, „Vagina“ oder „Penis“ offen benannt werden.

7.3.1.2 Feedback

Die Kategorie „Feedback“ möchte ich hier nochmal extra anführen. Zwar umfasst sie nur 11 Rückmeldungen, davon waren jedoch 9 explizit positiv formuliert:

- *„Ich fand es sehr informativ und lehrreich.“*
- *„Der Workshop war super. Das haben Sie toll erklärt.“*
- *„Ich finde den Workshop sehr toll.“*

Auch wenn die Anzahl der Rückmeldungen zu gering ist, um als repräsentativ zu gelten, ist es dennoch bemerkenswert, dass ein so großer Teil der abgegebenen Rückmeldungen positiv ausfällt. Es deutet darauf hin, dass die Workshops bei den Teilnehmenden gut ankommen und als bereichernd wahrgenommen werden. Gerade im Bereich der Sexualpädagogik, wo das Sprechen über persönliche und sensible Themen vorausgesetzt wird, kann ein solches Feedback auch als Anerkennung für eine vertrauensvolle Atmosphäre gewertet werden.

8 Auswertung und Fazit

Ziel dieser Masterarbeit ist es, mittels einer Inhaltsanalyse von Dokumenten nach Mayring (2002) zu untersuchen, welche Themen Jugendliche in sexualpädagogischen Workshops ansprechen, auf welche Art und Weise sie das tun, wie sie die Fragen formulieren und welche

Rückschlüsse sich daraus für die sexualpädagogische Praxis ergeben. Die Forschungsfrage dafür lautete:

Welche Themen adressieren Jugendliche anonym in sexualpädagogischen Workshops durch ihre Fragen? Auf welche Art und Weise sprechen sie diese Themen an?

Als Datengrundlage dienten 743 anonym eingereichte Fragen, erhoben mit der „Black-Box"-Methode. Die Auswertung erfolgte auf zwei Ebenen: „Was wurde gefragt?" (inhaltlich) und „Wie wurde gefragt?" (diskursiv).

8.1 Ergebnisse der Ebene „Was wurde gefragt?" – Themenvielfalt und Lebensweltbezug

Die Auswertung zeigt eine große Bandbreite an Themen, die über biologische Grundlagen hinausgehen: Neben Fragen zu Geschlechtsverkehr wurden auch Fragen zu Gefühlen, Beziehungen, sexueller Orientierung, Geschlechtsidentität und rechtlichen Rahmenbedingungen gestellt. Diese Vielfalt verweist auf die enge Verbindung zur Lebenswelt der Jugendlichen, da sie sowohl ihre persönlichen Erfahrungen und Unsicherheiten (z. B. in Bezug auf erste Beziehungen oder Gefühle) als auch gesellschaftliche Themen und Diskurse widerspiegelt, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind.

Im Sinne des ersten Grundsatzes der WHO (vgl. WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 6–9) sowie der Ausführungen von Rothmüller und Scheibelhofer (vgl. 2016b) soll Sexualpädagogik lebensweltorientiert sein, Orientierung bieten und kritisch über Geschlechterbilder und sexuelle Normen aufklären. Die „Black-Box"-Methode eröffnet dabei einen Zugang zu den Fragen, Themen und Unsicherheiten, die Jugendliche tatsächlich beschäftigen.

Die Analyse dieser Fragen ermöglicht es, aufzuzeigen, welche Aspekte von Sexualität Jugendliche als relevant erleben und welche Themen sie in schulischen oder gesellschaftlichen Kontexten offenbar zu wenig besprochen sehen. Vor dem Hintergrund der WHO-Standards, der emanzipatorischen Sexualpädagogik und der im Lehrplan formulierten Kompetenzziele lässt sich so nachvollziehen, in welchen Bereichen die bestehenden Bildungsangebote bereits an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließen – und wo nach wie vor Lücken oder Tabus bestehen.

Wie der FEMM-Ausschuss des EU-Parlaments und Vatl (2008) betonen, soll Sexualpädagogik nicht nur Wissen über sexuelle und reproduktive Gesundheit vermitteln, sondern auch zur Gleichstellung und Anerkennung sexueller Vielfalt beitragen. (vgl. Michielsen et al., 2022) In

der Praxis zeigt sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen diesem erweiterten Anspruch und den tatsächlichen Fragen der Jugendlichen: Ein Großteil der Fragen bezieht sich auf aufklärerische Themen wie Schwangerschaft, Zyklus und Verhütung. Dies sind Inhalte, die laut österreichischem Lehrplan zur Sekundarstufe I zu den verpflichtenden Lernzielen zählen (vgl. *RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025*, o. J.; *RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025*, 2025) und damit größtenteils im regulären Unterricht der Schüler*innen behandelt werden müssten. Die Vielzahl an Fragen deutet jedoch auf Wissenslücken hin, was Rappersbergers (2021, S. 34) These stützt, dass sexualpädagogische Inhalte im regulären Unterricht zu wenig Raum einnehmen.

Gleichzeitig zeigt die Auswertung auch, dass viele Fragen über reine Aufklärung hinausgehen und Themen wie etwa zu Liebe, Beziehung, Gefühlen, sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität behandeln. Dadurch wird deutlich, dass in sexualpädagogischen Workshops auch nach Themen gefragt wird, die über die im regulären Schullehrplan vorhergesehen Inhalte hinausgehen. Zudem wird dadurch sichtbar, dass sexualpädagogische Angebote neben Wissensvermittlung auch Räume für Reflexion, emotionale Auseinandersetzung und Identitätsbildung eröffnen müssen.

Die Fragen zu sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität verdeutlichen, dass Jugendliche aktiv auch außerhalb der heterosexuellen Matrix hinausdenken. Dies widerspricht Behauptungen konservativer Stimmen, Sexualpädagogik würde Jugendlichen solche Themen „aufzwingen“. (vgl. Rothmüller & Scheibelhofer, 2016b, S. 12) Vielmehr zeigen die anonymen Fragen, dass Jugendliche selbst Interesse an vielfältigen Lebens- und Liebensweisen haben und entsprechende Räume zur Auseinandersetzung suchen.

8.2 Ergebnisse der Ebene „Wie wurde gefragt?“ – Zwischen Affirmation, Scham und Handlungserwartung

Die Analyse der diskursiv-sprachlichen Ebene hat gezeigt, dass die Formulierungen der Fragen von sachlich-neutral bis hin zu sehr persönlichen oder emotional gefärbten Äußerungen reichen. Viele Jugendliche formulieren affirmativ und neugierig, andere wiederum verunsichert oder schambesetzt. Besonders Fragen zum „ersten Mal“ oder zu intimen Situationen verweisen auf das Spannungsfeld zwischen Wissensdrang, Scham und dem Bedürfnis nach Sicherheit. Dieses Spannungsfeld steht im deutlichen Kontrast zu den WHO-Standards für Sexualaufklärung, die Sexualität als positive Kraft und Ressource für persönliche Entwicklung verstehen (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011). Die Vielzahl unsicher oder normorientiert

formulierter Fragen zeigt, dass diese Perspektive in der Lebenswelt Jugendlicher noch nicht selbstverständlich verankert ist.

Zugleich wird deutlich, dass Jugendliche Sexualität als etwas Erlernbares, Strukturierbares und sozial Geregeltes wahrnehmen. Viele Fragen sind handlungsleitend formuliert und zeigen den Wunsch nach konkreter Orientierung: Jugendliche suchen nach „Regeln“, wie Sexualität „richtig“ gelebt werden soll. Diese Orientierung an vermeintlich gültigen Abläufen lässt sich mit dem bereits erwähnten Konzept der sexuellen Skripte nach Gagnon und Simon (2000) erklären. Die Fragen deuten darauf hin, dass Jugendliche davon ausgehen, dass es gesellschaftlich vorgegebene Drehbücher gibt, die sie kennen und befolgen müssen, um „richtig“ zu handeln. Sexualität erscheint damit weniger als individueller Erfahrungsraum, sondern als sozial strukturierter Prozess, der gelernt und korrekt ausgeführt werden soll. Das Bedürfnis nach solchen Handlungsanleitungen kann auf den Wunsch nach Sicherheit, sozialer Anschlussfähigkeit und Bestätigung im Umgang mit Sexualität hinweisen.

Besonders in Ich-Fragen zeigt sich eine persönliche Dimension: Sie verweisen auf eigene Erfahrungen, Unsicherheiten und Reflexionen der Jugendlichen über das eigene Handeln. Durch diese Selbstbezüge wird deutlich, dass Sexualität nicht nur beobachtet oder theoretisch verhandelt, sondern subjektiv erlebt und mit der eigenen Identität in Verbindung gebracht wird. Die Jugendlichen positionieren sich damit aktiv in einem sozialen Gefüge, das sie zugleich prägt und herausfordert.

Insgesamt zeigen die Analysen, dass normative Vorstellungen auf mehreren Ebenen wirksam sind: Sie betreffen sowohl Körperbilder und Leistungsnormen als auch Beziehungsformen und sexuelle Handlungen. Jugendliche orientieren sich an gesellschaftlichen Maßstäben, um ihr eigenes Verhalten einzuordnen und zu bewerten. Besonders im Hinblick auf Körpernormen zeigt sich der Einfluss medial vermittelter Ideale. Dies kann durch Massenmedien und soziale Medien erklärt werden. Diese transportieren und verfestigen gesellschaftliche Vorstellungen von Schlankheit, Schönheit und Attraktivität und schaffen damit schwer erreichbare Leitbilder, an denen sich vor allem junge Menschen orientieren. Diese Diskrepanz zwischen Ideal- und Realbild kann zu Unzufriedenheit, Körperoptimierungstendenzen und einer Verunsicherung im eigenen Erleben von Körperlichkeit führen. (vgl. Schüttel, 2020, S. 3) Gerade hier zeigt sich die Relevanz der WHO-Standards, die fordern, dass Sexualpädagogik an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anknüpfen soll (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011). Da soziale Medien heute einen wesentlichen Bestandteil dieser Lebenswelt bilden, muss

sexualpädagogische Arbeit auch die dort vermittelten Körperbilder, Diskurse und Normen kritisch thematisieren.

Zugleich wird anhand der moralischen Fragen sichtbar, dass Jugendliche Sexualität nicht eindimensional denken: Sie setzen sich mit Themen wie Verantwortung, Einvernehmlichkeit, Grenzen und Respekt auseinander und zeigen damit, dass sie Sexualität als vielschichtigen Erfahrungsraum verstehen, der von moralischen, emotionalen und sozialen Dimensionen geprägt ist.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Jugendliche Sexualität als sozialen Aushandlungsprozess zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen verstehen. Für die Sexualpädagogik bedeutet das, über reine Wissensvermittlung hinauszugehen und Räume zu schaffen, in denen Jugendliche über Normen, Erwartungen und Unsicherheiten reflektieren können. Eine cis-kritische und diskriminierungssensible Sexualpädagogik im Sinne von Debus (2021b) sollte Jugendliche darin unterstützen, dominante Skripte zu hinterfragen und selbstbestimmte, vielfältige Formen sexueller Identität und Beziehung zu entwickeln. Das Konzept der Cis-Geschlechtlichkeit nach Stobbe (2021) bietet hierfür einen theoretischen Zugang, um die gesellschaftliche Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und Normalität kritisch zu beleuchten.

Die Analyse der Fragen zeigt, dass Sexualpädagogik nicht nur Wissensvermittlung sein kann, sondern als emanzipatorischer Prozess verstanden werden sollte, der Jugendliche befähigt, Sexualität als selbstbestimmten, vielfältigen und lustvollen Teil ihrer Persönlichkeit zu begreifen, jenseits normativer Skripte, sozialer Erwartungen und medial vermittelter Ideale.

8.3 Fazit

Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit war es, die Perspektiven der Jugendlichen ernst zu nehmen. Ihre anonymen Fragen zeigen eindrucksvoll, welche Themen sie bewegen und bieten wertvolle Hinweise darauf, wie die Sexualpädagogik lebensnah und bedarfsorientiert gestaltet werden kann.

Zugleich sind mit dieser Form der Datenerhebung auch Grenzen verbunden, wie bereits im Methodenkapitel (Kapitel 6) ausführlich erläutert wurde. Durch die Anonymität der Fragen sind keine Rückfragen oder Kontextualisierungen möglich, und es bleibt offen, inwiefern einzelne Formulierungen durch das schulische Setting, Gruppendynamiken oder Scham beeinflusst wurden. Auch fehlen Angaben zu Alter, Geschlecht oder Schultyp. Dies stellt zwar eine methodische Einschränkung dar, kann jedoch zugleich als Stärke interpretiert werden: Die

Anonymität und fehlende personenbezogene Zuordnung verhindern stereotype Zuschreibungen und ermöglichen, die Fragen als Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse, Werte und Normen zu verstehen, die sich in der Lebenswelt Jugendlicher widerspiegeln.

Die Analyse der Dokumente verdeutlicht den Bedarf nach Formaten, die über den Biologieunterricht hinausgehen. Externe Sexualpädagog*innen können hier eine wichtige Rolle spielen, da sie die alltäglichen Grenzen des Besprechbaren erweitern und Jugendlichen einen niedrigschwelligen Zugang zu Fragen rund um Sexualität eröffnen. (vgl. Thuswald & Sattler, 2021, S. 16–17) Zugleich muss jedoch erneut betont werden: Die Interessen der Jugendlichen sollten nicht allein die inhaltliche Ausrichtung sexualpädagogischer Arbeit bestimmen. Während viele Fragen bedeutsam sind, braucht es auch eine Orientierung an fachlichen und rechtlichen Standards. Im Grundsatzerlass Sexualpädagogik sind (vgl. BMBWF, 2015) klare Ziele formuliert: Sexualpädagogik soll eine positive Haltung zur sexuellen Entwicklung fördern, die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen, Wissen vermitteln und Ausdrucksfähigkeit stärken. Themen wie rechtliche Grundlagen, Beziehungsgestaltung oder reproduktive Gesundheit sind dort explizit genannt und sollten unabhängig davon, ob sie von Jugendlichen aktiv angesprochen werden, Teil sexualpädagogischer Angebote sein. Auch Thuswald (vgl. 2022b, S. 11) hebt hervor, dass es als professioneller Konsens gilt, Kindern und Jugendlichen Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, die sie befähigen, bewusste, gesundheitsförderliche und respektvolle Entscheidungen in Bezug auf Beziehungen, Sexualität und Reproduktion zu treffen. Dabei kommt sowohl der Schule als auch den Erziehungsberechtigten eine zentrale Verantwortung zu.

Diese Masterarbeit zeigt, wie sich beide Perspektiven, einerseits der lebensweltliche Zugang der Jugendlichen und andererseits die fachlich fundierten Zielvorgaben miteinander verbinden lassen. Letztere finden sich in Österreich insbesondere in den Lehrplänen (Bundesministerium Bildung, o. J.) und dem Grundsatzerlass Sexualpädagogik des Bundesministerium (BMBWF, 2015) wieder. Christin Sager (vgl. 2021a S. 43–44) betont zudem, dass sexuelle Bildung als Teil politischer Bildung zu verstehen ist. Damit ist sie nicht nur auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, sondern umfasst auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen sowie das Sichtbarmachen von Diskriminierungen. Vor diesem Hintergrund kann sie zu einem Raum werden, in dem die Erfahrungen und Lebensrealitäten Jugendlicher ernst genommen werden, ohne sie zu moralisieren oder ihnen feste Haltungen aufzudrängen. Eine solche Sexualpädagogik erkennt nicht-normative Identitäten, sexuelle Orientierungen sowie unterschiedliche sozioökonomische und kulturelle Hintergründe an und

vermeidet es, soziale Ungleichheiten durch Ignoranz zu reproduzieren. (vgl. Rédai, 2021, S. 139)

Für zukünftige Forschung wäre es interessant zu untersuchen, wie sich Themen und Ausdrucksweisen zwischen verschiedenen Altersgruppen, Schulformen oder sozialen Kontexten unterscheiden. Ebenso könnte erforscht werden, wie sich wiederholte Black-Box-Erhebungen über die Zeit hinweg entwickeln oder welche Themen Jugendliche in offenen Gesprächsformaten anders formulieren. Solche Anschlussuntersuchungen könnten dazu beitragen, die Dynamiken jugendlicher Sexualitätsdiskurse besser zu verstehen und die sexualpädagogische Praxis weiterzuentwickeln.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es in Zeiten, in der sexualpädagogische Arbeit zunehmend politisch unter Druck gerät, umso wichtiger ist, sich klar für ihre Relevanz und Notwendigkeit zu positionieren. Sexualpädagogik hat nicht nur einen pädagogischen, sondern ebenso einen gesellschaftlichen und politischen Auftrag.

9 Quellen und Literaturverzeichnis

Ballaschk, C., & Pfahl, L. (2021). Wissensproduktionen zum „Jungerfernhäutchen“ in sexualpädagogischen Materialien. In *Sexualität und Pädagogik Teil 1: Konzepte und Debatten*. StudienVerlag.

Bänziger, P.-P., & Stegmann, J. (2010). Politisierungen und Normalisierung: Sexualitätsgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. *H-Soz-u-Kult*.

Bergmann, C. (2022). Perspektive einer politischen Akteur*in. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt*. Psychosozial-Verlag.

BMBWF. (2015). *Grundsatzerlass Sexualpädagogik*. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=699

Bundesministerium Bildung. (o. J.). *Lehrpläne*. Lehrpläne. Abgerufen 19. September 2025, von https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html

Burkart, G. (2018). *Soziologie der Paarbeziehung- eine Einführung*. Springer VS.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.

Comprehensive sexuality education. (2023). https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

Debus, K. (2021a). Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. transcript Verlag.

Debus, K. (2021b). Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. transcript Verlag.

Debus, K. (2023). *Diskriminierung und Sexualpädagogik. Einführung zu Diskriminierung mit sexualpädagogischen Bezügen*.

https://www.researchgate.net/publication/383690670_Diskriminierung_und_Sexualpadagogik_Einfuhrung_zu_Diskriminierung_mit_sexualpadagogischen_Bezugen

Depauli, C., Plaute, W., & Oberhüttinger, P. (Hrsg.). (2016). *Sexuelle Gesundheit und Sexualaufklärung an österreichischen Schulen 2015*.

Diamond, L. M. (2016). Sexual Fluidity in Male and Females. *Curr Sex Health Rep*, *8*, 249–256. https://doi.org/ttps://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s11930-016-0092-z

Discher, K., & Götsch, M. (2017). Kapitalistisch verwertbare Körper. *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, *Vol. 9 (1)*, 83–95.

Döring, N. (2019, Oktober 1). *Sexualaufklärung in digitalen Medien: Der aktuelle Entwicklungs- und Forschungsstand*. Sexualaufklärung, Verhütung und Familienplanung. https://www.sexualaufklaerung.de/ausgabe-anzeigen/sexualaufklaerung-in-digitalen-medien/

Faßmann, H. (2018). *Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung." Rundschreiben Nr. 21/2018*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.

First Love Mobil | Firstlove. (o. J.). Abgerufen 11. Januar 2025, von https://firstlove.at/first-love-mobil/

Glaser, E. (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Groß, M. (2021). Queer in der offenen Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwangenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder-und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 871–881). Springer VS.

Gül. (2020). *50 Jahre Grundsatzerlass Sexualpädagogik!* OTS.at. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20201123_OTS0015/50-jahre-grundsatzerlass-sexualpaedagogik

Hark, S., & Laufenberg, M. (2014). Sexualität in der Krise. Heteronormativität im Neoliberalismus. In E. Appelt, B. Aulenbacher, & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen* (2. Aufl.). Westfälisches Dampfboot.

Hierholzer, S. (2021). *Basiswissen Sexualpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.

Hloch, S. (2021). Grundsatzerlass und Co- Status Quo sexualpädagogischer Arbeiten in Schulen. In V. Laimbauer & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Sexualität und Pädagogik Teil 1: Konzepte und Debatten*. StudienVerlag.

Hopf, A. (2008). *Fächerübergreifende Sexualpädagogik* (Bd. 63). Schneider Verlag Hohengehren.

Kahrer, B., & Wagner, S. (2018). *Sex, was? Lehr-, Lern- und Methodenhandbuch zur sexuellen und reproduktiven Bildung* (Österreichische Gesellschaft für Familienplanung (ÖGF), Hrsg.; 1. Aufl.).

Kapella, O. (2022). 2.3 Akteur*innen der Sexualpädagogik. In O. Kapella & W. Mazal (Hrsg.), *Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich*. Österreichisches Insitut für Familienforschung an der Universität Wien.

Kapella, O., & Mazal, W. (Hrsg.). (2022). *Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich: Sozialwissenschaftliche und sexualpädagogische Überlegungen zur Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Einbeziehung schulexterner Fachkräfte (Teil A); Kinderrechte, Elternrechte, Staatsinteresse – rechtliche Analyse eines Spannungsfelds am Beispiel der Sexualpädagogik (Teil B): Bd. (ÖIF Forschungsbericht Nr.40)*. Österreichisches Insitut für Familienforschung an der Universität Wien.

Klenk, F. C., Fütty, T. J., Bergold-Caldwell, D., & Akbaba, Y. (Hrsg.). (2025). *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule*. Barbara Budrich.

Koch, F. (2013). Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In R. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Krell, C., & Oldemeier, K. (2015). *Comming-out- und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Deutscjes Jugendinstitut e.V.

Kulick, T., Belz, L., Ruder, C., & Crößmann-Amend, M. (2025). Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute? Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher. In F. C. Klenk, T. J. Fütty, D. Bergold-Caldwell, & Y. Akbaba (Hrsg.), *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule*. Barbara Budrich.

Lechner, E. (2021). *Riot, don't diet. Aufstand der widersppenstigen Körper*. Kremayr und Scheriau.

Link, J. (2013). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird.* Vadenhoeck und Ruprecht.

Martin, B., & Nitschke, J. (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Verlag W.Kohlhammer.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualtiative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2015a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2015b). *Qualitiative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). BELTZ.

Mayring, P., & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Michielsen, K., Ivanova, O., & Europäisches Parlament (Hrsg.). (2022). *Warum ist eine umfassende Sexualerziehung so wichtig? Zusammenfassung*. Europäisches Parlament. https://doi.org/10.2861/628353

ÖGF (Hrsg.). (2018). *„SEX, WAS?" Methodenhandbuch* (1. Auflage).

Österreichische Jugendinfos. (2022). *Erster Sex, große Liebe*.

Parlament der Repubik Österreich. (2019). *Antrag der Abgeordneten...: Sicherstellung einer altersgerechten Sexualerziehung.* (No. XXVI/I/651). Parlament der Repubik Österreich. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/I/651/fname_758165.pdf

Rappersberger, S. (2021). Sexualpädagogik als Unterrichtsprinzip:Wie sexuelle Bildung durch Lehrer*innen gelingen kann. In *Sexualität und Pädagogik Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik*. StudienVerlag.

Rédai, D. (2021). Sexualerziehung- für wen? In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. [transcript].

Reuter, E., & Kleiner, B. (2025). Die zwei Seiten der „sexuellen Vielfalt“: Liberalisierubgsversprechen und Othering. *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule | Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, *21*. https://budrich.journals.de/

RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen—Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.06.2025. (2025). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568

RIS - Lehrpläne der Mittelschulen—Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.06.2025. (2025). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850

Rothmüller, B., & Scheibelhofer, P. (2016a). *Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen*. Medienimpulse.

Rothmüller, B., & Scheibelhofer, P. (2016b). *Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen*. Medienimpulse.

Rundschreiben Nr. 2019-5—Rundschreibendatenbank des BMBWF. (2019). https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=699

Sager, C. (2021a). Jugendsexualität und sexuelle Bildung. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. [transcript].

Sager, C. (2021b). Jugendsexualität und sexuelle Bildung. Öffentliche Diskurse, empirische Befunde und die Frage nach pädagogischer Professionalitä. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. transcript Pädagogik.

Scheibelhofer, P. (2022). Zwischen Stille und Getöse- Sexualpädagogik in Österreich. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt* (Bd. 32). Psychosozial-Verlag.

Schmincke, I. (2019). Familienbilder in Diskursen des Rechtspopulismus. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen: Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen*. Deutsche Gesellschaft für Soziologie.

Schulen Statistiken—Offizielle Statistik der Stadt Wien. (o. J.). Abgerufen 11. Juni 2025, von https://www.wien.gv.at/statistik/bildung/schulen/

Schüttel, A.-M. T. (2020). Schönheitsideal schlank? Das weibliche Körperideal und dessen medial Darstellung im historischen Wandel. In D. Reifegerste & C. Sammer (Hrsg.), *Gesundheitskommunikation und Geschichte: Interdisziplinäre Perspektiven*. Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaften.

Schweitzer, J. (2021). Anerkennung als Bedingung sexueller Bildung. In V. Laimbauer & P. Scheibelhofer (Hrsg.), *Sexualität und Pädagogik. Teil 1: Konzepte und Debatten*. StudienVerlag Innsbruck.

Selle, U. (2000). *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung* (U. Sielert & K. Vatl, Hrsg.). Beltz Verlag.

Sexualpädagogik. (o. J.). Abgerufen 10. Januar 2025, von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/sexualpaedagogik.html

Sielert, U. (2005). Sexualpädagogik: Ein Überblick. In *Einführung in die Sexualpädagogik* (1. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.

Sielert, U. (2015a). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Aufl.). Beltz.

Sielert, U. (2015b). Geschichte der Sexualpädagogik als Diskursgeschichte. In *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Aufl.). Beltz Verlag.

Simon, T. (2025). New School Books, Old Gender? In F. C. Klenk, T. J. Fütty, D. Bergold-Caldwell, & Y. Akbaba (Hrsg.), *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule*. Barbara Budrich.

Stobbe, M. (2021). Critical Cisness-eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Springer VS.

Thuswald, M. (2021). Wie über Sexualität sprechen? Zur Lust auf Begriffsarbeit in der sexualpädagogischen Praxis. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. [transcript].

Thuswald, M. (2022a). Sexualpädagogische Professionalisierung. In *Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung.* (S. 59). transcript Pädagogik.

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

Thuswald, M. (2022c). *Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*. transcript Pädagogik.

Thuswald, M., & Sattler, E. (Hrsg.). (2021a). *Sexualität, Intimität, Professionalität-Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsräume in der Schule*. transcript Pädagogik.

Thuswald, M., & Sattler, E. (2021b). Sexuelle Bildung weiterdenken. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. [transcript].

Vatl, K. (2008). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Juventa.

Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Univerity Of Minnesota Press.

Weidinger, B. (2016, August 23). Was bedeutet Sexualerziehung. *Elternbildung*. https://www.eltern-bildung.at/schwerpunktthema/herausforderungen-im-erziehungsalltag/sexualerziehung/was-bedeutet-sexualerziehung/

WHO- Regionalbüro für Europa und BZgA. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa*. BZga Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

William, S., & Gagnon, J. (2000). Wie funktionieren sexuelle Skripte? In C. Schmerl, S. Soine, M. Stein-Hilbers, & B. Wrede (Hrsg.), *Sexuelle Szenen: Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wimpee, R., & Iacobelli, T. (2020). Funding a Sexual Revolution: The Kinsey Reports. *RE:SOURCE*.