

IV. PÄDAGOGISCHE ASPEKTE

Max Liedtke

Paarbildung und Ehe im Blick der Schule

Das Thema „Paarbildung und Ehe“ kann der Schule unter zahlreichen Aspekten in den Blick kommen, etwa als Gegenstand des volkscundlichen Unterrichts (z. B. Hochzeitsbrauchtum), des geschichtlichen (z. B. Heiratspolitik in Herrscherhäusern), des geographischen (z. B. Hochzeitsbrauchtum in verschiedenen Ländern), des musischen (z. B. Volksliedgut), des naturkundlichen (z. B. Paarigkeit sich geschlechtlich fortpflanzender Organismen) und des biblischen Unterrichts (z. B. Erschaffung des Menschen). Alle dies Aspekte, deren Darstellung kulturethologisch ohne Zweifel nicht uninteressant wäre, sind über Lehrpläne, Schulbücher, Schulhefte, Wandschaubilder usw. historisch und aktuell leicht zu dokumentieren.

Aber das Thema „Paarbildung und Ehe“ kann schulisch auch als realer Prozeß der Ontogenese auftreten, als konkretes pädagogisches Problem. Dieser Fragenkreis, auf den die Schule schließlich mit der „geschlechtlichen Erziehung“, der „Sexualkunde“ oder auch der „Familien- und Sexualerziehung“ reagiert, soll Gegenstand der Untersuchung sein.

I. Historische Aspekte

1. Schulgeschichte und die Genese eines Problems

Überschaut man die ersten Jahrtausende der etwa 3000 v. Chr. in den mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen beginnenden Schulgeschichte, so steht außer Frage, daß der mit den Begriffen „Paarbildung und Ehe“ angesprochene Fragenkreis kein zentrales Thema der Schule war und als konkretes Problem vermutlich auch gar nicht in Erscheinung trat. Das lag einmal daran, daß die Kinder gewöhnlich in einem vorpubertären Alter die Schule bzw. den Unterricht besuchten, zum anderen daran, daß Mädchen vom außerhäuslichen literarischen Unterricht, insbesondere vom weiterführenden Unterricht, weitgehend ausgeschlossen waren, z. B. in den mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen, in der griechischen und römischen Antike, im christlichen Mittelalter (vgl. M. Liedtke 1986, S. 139–159).

Aber mit der stärkeren Ausweitung der Schulbildung in nachreformatorischer Zeit, mit der stärkeren Öffnung der Schule für die Laien und damit auch für die Mädchen, wurde der Fragenkreis „Paarbildung und Ehe“ ein zunehmend bedeutsames Thema für die Schule.

Insbesondere nach Einführung der Schulpflicht (ca. 1800), deren Ableistung zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch Voraussetzung für die Erteilung der Heiraterlaubnis war (vgl. Döllin-

ger 1844, S. 39), und schließlich durch die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten (vgl. späte Eheschließung der Studierenden) sind „Paarbildung und Ehe“ in den Horizont der Schule gerückt worden, weil die Schulzeiten sich in ontogenetische Phasen ausdehnten, die offensichtlich Phasen der Partnersuche und der Eheschließung waren und sind.

2. Schulorganisatorische Maßnahmen als erste Reaktion auf geschlechtsspezifische Komplikationen der schulischen Erziehung.

Die ersten schulischen Reaktionen, die man in nachreformatorischer Zeit im Sinne einer intendierten, aber weitgehend lediglich abwehrenden Familien- und Sexualerziehung auslegen kann, waren schulorganisatorische Maßnahmen. In diesen Maßnahmen wurde vorgeschrieben, daß für Jungen und Mädchen nach Möglichkeit jeweils gesonderte Schulen eingerichtet bzw. die Kinder in den Schulen aber wenigstens in getrennten Räumen untergebracht oder in getrennten Gruppen plaziert werden sollen. Charakteristisch ist die entsprechende Bestimmung der Schulordnung für das Herzogtum Zweibrücken-Neuburg aus dem Jahr 1557: „In Städten und Märkten, da es seyn kann, sollen sich die nachgesetzte Obrigkeit befehlen, daß sie wo möglich sondere Junckfrau Schulen ufrichten und zu solchem werck ein Erbar betagten Mann, oder auch ein erbare betagte wittfrau, Matron oder alte Jungfrau so darzu tüchtig bestellen oder aber da es die gelegenheit geben kan, dem deutschen Schulmeister ein solch hauß eingeben, auch mit holtz darzu versehen, daß er die Maidlein in einer sonderm stuben abgesondert von den Knaben setzen könne . . .“ (zitiert nach Jos. Heigenmooser/A. Bock 1923, S. 66f.) Es sollte darauf geachtet werden, daß sie u. a. „zu Jungfräulichen geberden und sitten angewiesen werden“ und „daß sie auch im heimgehen nit unter die buben laufen . . .“ (a. a. O.).

Die Verbreitung dieser Bestimmung wird durch die „Ordnung der Deutschen Schulen in Lauingen“ von 1566 bestätigt: „Erstlich soll underschid der kinder gehalten werden dan wo zugleich knaben und Maidlin seindt, sollen sy von einander abgesondert, und baides thails besonders gesetzt werden“ (a. a. O., S. 68).

Auch die Kirchenordnung des Hochstiftes Würzburg von 1693, erneuert 1776, regelt in einem besonderen Abschnitt die „Absonderung der Knaben von den Mägdlein in den Schulen“ (a. a. O., S. 118): „Die Knaben und Mägdlein sollen in den Schulen allweg voneinander geschieden und absonderlich gesetzt und jene von dem Schulmeister, diese aber von der Schulmeisterin unterwiesen werden; wo es aber nicht dahin zu bringen, noch dergleichen Schulmeisterinnen vorhanden, soll zum wenigsten angeregte Absonderung jederzeit in Acht genommen und dadurch geziemende Ehrbarkeit unter den Kindern gepflanzt und erhalten werden“ (a. a. O.).

Die Forderung nach getrennter Erziehung und Unterrichtung läßt sich bis ins 20. Jahrhundert belegen. Der Krefelder Katholikentag von 1898 beschloß, „nicht eher zu ruhen, bis die Trennung nach Geschlechtern in allen Schulen durchgesetzt ist“ (zitiert nach: Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. 1911, S. 400). Der preußische Landtag ließ nach Beschluß vom 10.3.1922 „nur im Notfall . . . eine Zusammenlegung von Knaben- und Mädchenschulen“ zu und erlaubte auch nur „an Orten, wo keine höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend bestehen und ihre Einrichtung aus wirtschaftlichen Gründen unmöglich ist“, daß „Mäd-

chen in Knabenschulen aufgenommen werden . . .“ (zitiert nach: J. Schröteler 1933, S. 19). Die Erlaubnis wurde nur erteilt, wenn u. a.: mindestens eine weibliche Lehrperson vorhanden ist, möglichst gesonderte Mädchenklassen eingerichtet sind und Turnunterricht nach Geschlechtern getrennt erteilt wird (a. a. O.). Die Kölner Diözesan-Synode von 1954 forderte, daß „angesichts der Frühreife der heutigen Jugend . . . der Grundsatz der Geschlechtertrennung in Schule und Jugenderziehung nach dem zehnten Lebensjahr und schärfer als früher aus psychologischen, pädagogischen und seelsorgerischen Gründen zu beachten“ sei (Art. 949, 3).

3. Christlich-biblische Grundlagen der Geschlechtertrennung in Erziehung und Schule

In der christlichen Tradition Europas sind zwei Faktoren als Hauptursachen dieser Entwicklung auszumachen: (3. 1.) Die schwere Sündhaftigkeit der Unkeuschheit und – partiell – der Unschamhaftigkeit. (3. 2.) Die Forderung nach einer ‚polaren‘ spezifischen Ausbildung der Geschlechter als Voraussetzung der Ehefähigkeit.

3. 1. Die schwere Sündhaftigkeit der Unkeuschheit und – partiell- der Unschamhaftigkeit

Die Klassifizierung von Unkeuschheit und Unschamhaftigkeit als schwer sündhaft wird in der christlichen Theologie u. a. auf die paulinische Aussage im 1. Brief an die Korinther (6, 9f) zurückgeführt: „Täuschet euch nicht, weder Unzüchtige, noch Götzendiener, noch Ehebrecher, noch Knabenschänder können das Reich Gottes erben“. Hintergrund dieser Klassifizierung war die Meinung, daß die Befriedigung der geschlechtlichen Lust nur in der Ehe zulässig sei (vgl. B. Häring 1956, S. 1143 f.). Entsprechend fordert auch das katholisch orientierte Lexikon der Pädagogik (Freiburg 1913, Bd. II, S. 358), daß der Geschlechtstrieb „nicht Geschlechtstrieb, sondern bloß Fortpflanzungstrieb“ sein solle.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen dieser moraltheologischen Klassifizierung und der Forderung nach Trennung der Geschlechter in der Schule? Der Zusammenhang wird deutlich, wenn man sich Inhalt und Wirkung von Unkeuschheit und Unschamhaftigkeit, wie sie in der christlichen Tradition gesehen wurden, vergegenwärtigt. Unkeuschheit wird als Mißbrauch der Geschlechtskraft verstanden. Dazu zählt keineswegs nur die volle sexuelle Befriedigung, „sondern jede frei gewollte direkte Erregung der Geschlechtslust außerhalb der geordneten ehelichen Liebe“ (B. Häring 1956, S. 1136 f.). Unkeuschheit ist „der ganzen Art nach schwer sündhaft“ (a. a. O.). Ausdrücklich wird der bei anderen Sünden zugestandene Minderungsgrad der schweren Sündhaftigkeit, die *parvitas materiae* (z. B. ein milderer Grad des sündhaften Verlangens) im Falle der Unkeuschheit ausgeschlossen (a. a. O.). Eine schwere Sünde begangen zu haben, bedeutet aber, sofern nicht über Reue, Beichte usw. eine Vergebung der Sünde erlangt wurde, Verlust der ewigen Seligkeit.

Als Unschamhaftigkeit gelten Handlungen und Gedanken, „die zwar in sich kein Ja zur Unkeuschheit als solcher enthalten, aber praktisch geeignet sind, geschlechtliche Erregungen und Versuchungen hervorzurufen“ (a. a. O., S. 1140). Unschamhaftigkeit gilt nicht in jedem Fall als schwer sündhaft, mindestens aber dann, wenn Handlungen und Vorstellungen dazu dienen sollten, die Geschlechtslust zu erregen (a. a. O.).

Soweit in der christlichen Tradition die Geschlechtslust nur in der Ehe nicht als sündhaft galt, bedeutete das Zusammentreffen von Personen verschiedenen Geschlechts stets auch eine sittliche Gefahr.

Aus diesem Grunde lehnt auch die Enzyklika Pius XI. „*Divini illius Magistri*“ vom 31. 12. 1929 das Koedukationsprinzip in den Schulen ab. Das Koedukationssystem, nach welchem Jungen und Mädchen möglichst gemeinsam erzogen und unterrichtet werden sollen, sei „abwegig und für die christliche Erziehung gefährlich“ (zitiert nach J. Schröteler 1932, S. 49). Er übersehe und leugne in naturalistischer Weise die Erbsünde und deren Folgen (a. a. O.). Die Kölner Diözesan-Synode von 1954 macht sich diese Ansicht zueigen und formuliert: „Für die Schule und die Arbeit der Jugendverbände lehnt die Kirche das Koedukationssystem als Unterrichts- und Erziehungsprinzip ab. Sie verwirft vor allem die Begründung dieses Systems, die im naturalistischen Sinne die Folgen der Erbsünde nicht wahrhaben will“ (Art. 949, 2).

Zu den Folgen der Erbsünde zählt nach christlicher Tradition neben der Sterblichkeit und dem körperlichen Leid u. a. auch die Böse Begierlichkeit (*concupiscentia*), die den Menschen in seinem Verhalten statt zum Guten, zum Bösen tendieren lasse (vgl. L. Ott 1952, S. 130 f). Nach protestantischer Interpretation ist der Mensch unter den Folgen der Erbsünde ohne die Gnade Gottes zu keiner sittlich guten Tat imstande. Dies wird ihm nach katholischer Lehre zwar partiell zugestanden, aber auch hier gilt, daß der Mensch unter den Folgen der Erbsünde zum Bösen geneigt sei (vgl. a. a. O.).

Das Verhältnis der Geschlechter zueinander ist nach biblischer Aussage von den Folgen der Erbsünde aber besonders betroffen. In Genesis (2,25) heißt es, daß „der Mensch und sein Weib“ vor dem Sündenfall nackt waren, „aber sie schämten sich nicht voreinander“. Nach dem Sündenfall war ihnen aber ihre Unbefangenheit genommen: „Da gingen beiden die Augen auf und sie erkannten, daß sie nackt waren. Und sie flochten Feigenlaub und machten sich Schürzen“ (Genesis 3, 7). Eine spezifische Folge des Sündenfalls wird dann für die Frau noch in Genesis 3, 16 angesprochen: „Zum Weibe aber sprach er: Vermehren will ich deine Trübsal bei deiner Schwangerschaft. In Mühen sollst du Kinder gebären und doch geht dein Verlangen hin nach deinem Manne, obschon er waltet über dich“.

Die christliche Lehre ging bis in die jüngste Vergangenheit davon aus, daß sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte „die Verwundung der Natur“ unter den Folgen der Erbsünde verstärkt hat: „Zuzugeben ist aber wohl, daß die gefallene menschliche Natur infolge individueller und sozialer Verirrungen eine weitere Verschlechterung erfahren hat, sodaß sie sich in ihrer konkreten Beschaffenheit unter dem reinen Naturzustand befindet“ (L. Ott 1952, S. 131).

Historisch ist gar nicht zu bestreiten, daß in der christlichen Tradition Europas die Geschlechtertrennung in der außerhäuslichen Erziehung und in der Schule aus religiös-sittlichen Gründen gefordert worden ist. Die Geschlechtertrennung sollte offenbar dazu beitragen, den jüngeren Menschen vor Sünden der Unkeuschheit und der Unschamhaftigkeit zu schützen und ihn damit vor dem drohenden Verlust der ewigen Seligkeit zu bewahren.

3. 2. Die Forderung nach einer ‚polaren‘ spezifischen Ausbildung der Geschlechter als Voraussetzung der Ehefähigkeit

Diese Forderung wird wiederum durch Pius XI. in der Erziehungszyklika „Divini illius Magistri“ vom 31.12.1929 erhoben. Er beklagt eine Begriffsverwirrung bei den Vertretern des Koedukationssystems. Es gehöre zu den Argumenten der Vertreter der Koedukation, daß – wie am Beispiel der Familie abzulesen sei – die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen doch natürlich sei. Dem hält Pius XI. entgegen: „Der Schöpfer hat nach Regel und Ordnung das Zusammenleben der beiden Geschlechter vollständig nur in der Einheit der Ehe, dagegen in verschiedener Abstufung in der Familie und Gesellschaft gewollt“ (zitiert nach J. Schröteler 1932, S. 49). Überdies ließen die unterschiedlichen Anlagen der Geschlechter und die unterschiedliche organologische Ausstattung auch nicht erkennen, „daß eine Vermischung oder gar eine Gleichheit in der Heranbildung beider Geschlechter tunlich oder notwendig wäre (a. a. O.). Vielmehr seien die verschiedenen Geschlechter nach „den wundervollen Absichten des Schöpfers“ dazu bestimmt, „sich in der Familie und Volksgemeinschaft eben kraft ihrer Verschiedenheit gegenseitig zu ergänzen“ (a. a. O.). Die Entwicklung dieser Verschiedenartigkeit sei deswegen auch in Erziehung und Ausbildung zu begünstigen „mit der nötigen Unterscheidung und der entsprechenden Trennung nach Alter und Umständen“ (a. a. O.).

Die Kölner Diözesan-Synode von 1954 hat auch diesbezüglich die Aussagen Pius XI. bekräftigt: „In Erziehung und Ausbildung sind die von Gott gegebenen Unterschiede der Geschlechter und die sich daraus ergebenden Erziehungsansprüche beider Geschlechter zu berücksichtigen. In Anbetracht der immer mehr abnehmenden Polarität der Geschlechter ist es notwendig, den heranwachsenden Jungen und Mädchen in ihren Gemeinschaften Raum und Zeit zur eigenen Reife zu geben“ (Art 949, 1).

3. 3. Altersspezifische Differenzierung der Geschlechtertrennung

Es ist nicht exakt anzugeben, auf welches Alter bezogen das Prinzip der Geschlechtertrennung in der christlichen Tradition gelten sollte. Mit Rücksicht auf die Betonung der Polarität beider Geschlechter ist eine zeitliche Eingrenzung des Prinzips – natürlich außerhalb der Familie – im strengen Sinne nicht begründbar. In der Tat finden sich z. B. in der katholischen wie in der evangelischen Vereinsgeschichte der beiden letzten Jahrhunderte nahezu durchgängig nach Geschlechtern getrennte Gruppierungen (Frauenvereine, Männervereine usw.).

Aber es gibt altersspezifische Präzisierungen. Pius XI. bestimmt, daß die Grundsätze der Geschlechtertrennung „je nach Zeit und Ort an allen Schulen „anzuwenden“ seien, „namentlich in den am meisten gefährlichen und entscheidenden Entwicklungs- und Reifejahren“ (Zyiklika v. 31.12.1929; zitiert nach J. Schröteler a. a. O.). Die Kölner Diözesan-Synode will die Geschlechtertrennung „angesichts der Frühreife“ ab „dem zehnten Lebensjahr“ realisiert sehen (1954, Art. 949, 3). Als obere Altersgrenze dieser Gefährdungsphase gilt wohl das 17. bzw. 18. Lebensjahr: „Die Grundsätze betreffend Koedukation . . . sind in der kirchlichen Jugendseelsorge ohne Einschränkung durchzuführen. Es darf nicht geduldet werden, daß Jugendliche unter 18 Jahren zu gemeinsamen Singe- und Volkstanzkreisen sowie Laienspielkreisen der männlichen und weiblichen Jugend gehören. Mädchen dürfen nicht unter

siebzehn, Jungmänner nicht unter achtzehn Jahren zu Tanzkursen zugelassen werden, die von katholischen Organisationen veranstaltet werden“ (Kölner Diözesan-Synode von 1954, Art. 280). Selbstverständlich bedeutet diese Bestimmung nicht, daß der Grundsatz der Geschlechtertrennung in Schule oder kirchlicher Vereinsarbeit nach dieser Altersgrenze nicht mehr gelte. Hier sind lediglich bestimmte Veranstaltungen von Jungen und Mädchen angesprochen. Die weitere getrennte Führung von Jugendgruppen bzw. Schulklassen blieb davon unberührt.

4. Forderung und Realisation der Geschlechtertrennung außerhalb der christlichen Kirchen

Geschlechtertrennung in Erziehung und Ausbildung war mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Ansprüche aber auch außerhalb der kirchlichen Tradition gefordert und praktiziert. Bereits Plato hatte in seinem idealtypischen Erziehungsprogramm vorgesehen, die Geschlechter in der Bildungsphase ab dem 6. Lebensjahr zu trennen (vgl. H.-I. Marrou 1957, S. 106). Geschlechtertrennung in den Schulen war Grundsatz der meisten deutschen Staaten des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts. In den größeren Städten wurden Jungen- und Mädchenschulen – von wenigen Ausnahmen wie zeitweilig den Armenschulen abgesehen – selbstverständlich getrennt geführt (vgl. M. Liedtke 1989, S. 17 ff). Im höheren Schulwesen wurde dieser Grundsatz durchgängig eingehalten (vgl. J. Schröteler 1932, S. 32). Preußen hat – etwa im Vergleich zu Bayern – mit besonderer Konsequenz versucht, diese Form der Geschlechtererziehung durchzusetzen. Nach der preußischen Ministerialentschließung vom 1.6.1925 wurden auch Mittelschulen „grundsätzlich für Knaben und Mädchen getrennt eingerichtet“ (vgl. J. Schröteler 1932, S. 31). Für die Volksschulen ließ sich dieser Grundsatz aber nicht mit gleicher Stringenz durchhalten (z. B. einklassige Schulen). Eine preußische Ministerialentschließung vom 15.10.1872 hielt aber auch im Volksschulbereich „für mehrklassige Schulen . . . rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter“ für „wünschenswert“ (vgl. J. Schröteler 1932, S. 25). Die Verordnung vom 27.12.1927 schrieb ebenfalls vor, daß die Geschlechter wegen „der besonderen Eigenart der Erziehung der Knaben und Mädchen“ auch in den Volksschulen möglichst zu trennen sind (vgl. a. a. O.).

Häufig findet man in zeitgenössischer pädagogischer Literatur den Hinweis, daß die Verschiedenartigkeit der Geschlechter auch eine verschiedenartige Erziehung erfordere: „Der deutsche Knabe muß zur Männlichkeit, zur Wehrhaftigkeit erzogen werden, das deutsche Mädchen zur Weiblichkeit, zur Mütterlichkeit, auch wenn sie Jungfrau bleibt“ (Lexikon der Pädagogik 1913 u. 1921, Bd. II, S. 1327).

Auch Hermann Lietz (1868–1919) hat für seine Landerziehungsheime die Koedukation abgelehnt, weil auf der einen Seite der „hehre Knaben- und Jünglingstyp“ bei gemeinsamer Erziehung Schaden nehme und weil auf der anderen Seite Mädchen zu Leistungen veranlaßt würden, die sie überforderten (vgl. J. Schröteler 1932, S. 17).

Auch gegenwärtig wird das Koedukationsprinzip der Schulen wieder in Frage gestellt, weil das praktizierte Koedukationssystem Jungen bevorteile, Mädchen benachteilige (z. B. Dominanz der Jungen in Naturwissenschaften; Lehrpersonal widmet Jungen mehr Auf-

merksamkeit; rüpelhaftes Verhalten der Jungen: vgl. Abendzeitung, München 25/26.6.1988; Nürnberger Nachrichten 4.11.1988).

Wenn man diesen Zweig der Erziehungs- und Schulgeschichte überblickt, wird man zugehen müssen, daß „Paarbildung und Ehe“ zwar nicht als reales erzieherisches Problem in der Schule auftaucht und behandelt wird. Aber es ist insoweit als basales anthropologisches Problem vorhanden, als die gesamte Schulorganisation auf dieses Problem abgestellt war: organisatorische Trennung der Geschlechter wegen der sittlichen Gefährdung bzw. Geschlechtertrennung wegen der Verschiedenartigkeit der Anlagen.

5. Koedukative Gegenströmungen und die Etablierung der geschlechtlichen Erziehung in der Schule

5. 1. Faktische Koedukation

Mindestens seit Einführung der Schulpflicht hat es z. B. auf dem Lande, ob katholisch oder evangelisch, unablässig auch koedukative Schulformen gegeben. Eine getrennte Beschulung war vielfach wegen der zu geringen Schülerzahl oder aus Lehrermangel nicht möglich. Im Land Hessen war 1874 verordnet: „In ein-, zwei- und dreiklassigen Schulen wird nicht nach Geschlechtern getrennt“ (vgl. J. Schröteler 1932, S. 29). Noch 1913 schrieb die Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Regierungsbezirks Oberbayern vor: „In kleinen Schulkörpern soll die Trennung der Geschlechter vermieden werden“ (a. a. O., S. 27). Dies galt auch für Sonntagsschulen, die ja gerade von Jungen und Mädchen in der Pubertätsphase besucht wurden (a. a. O.). Im Jahre 1921 hatten in Preußen 62,2% der Volksschulen gemischte Klassen (1931: 66,9%), in Bayern 60,7% (1926/27: 62,4%) (a. a. O., S. 29).

Vereinzelte Ausnahmen vom Grundsatz der Geschlechtertrennung hat es im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert auch bei den mittleren und höheren Schulen gegeben, wengleich Preußen und Bayern hier besonders zurückhaltend waren (a. a. O., S. 31 ff).

5. 2. Intendierte Koedukation und die Aufnahme der geschlechtlichen Erziehung in der Schule

Mindestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts gibt es aber bereits deutliche Bestrebungen, die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen als bewußtes erzieherisches Instrument anzustreben. Die Koedukation in den amerikanischen High Schools des 19. Jahrhunderts mag man gelegentlich noch als durch die Emigrantensituation bedingte ökonomische Notwendigkeit erklären, in einigen protestantischen Gebieten Europas suchte man mit Absicht die Koedukation, weil man vermutete, daß die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen für die sittliche Entwicklung beider vorteilhaft sei. Man wollte sich mit diesem Erziehungssystem an der Erziehungssituation der Familie orientieren. Die erste Schule dieser Art wurde durch K. E. Palmgren 1874 in Schweden gegründet (Palmgrenska Samskolan), eine höhere Privatschule mit 12 Klassen (vgl. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik 1896, Bd. II, S. 548–554). Von diesem Schulversuch gingen zunächst weitere private Schulgründungen aus (z. B.: 1880 Pastor K. T. Broberg, Finnland: a. a. O.). In größerem Umfang hat das Koedukationsprinzip aber erst im 20. Jahrhundert an Boden gewonnen. Immerhin erlaubte in Deutschland das Land Baden bereits 1880 die Koedukation für die Realschulen, 1901

für alle höheren Schulen. Im Jahre 1907 folgen Oldenburg, Hessen und Sachsen, 1908 Gotha und 1909 Württemberg (vgl. Lexikon der Pädagogik, 1913, Bd. II, S. 203 ff.).

In einem Leserbrief der „Bayerischen Schulzeitung“, der Zeitschrift des Bayerischen Lehrervereins, wurde bereits 1904 mit großer Selbstverständlichkeit über die Vorteile „gemischter Klassen“ gesprochen und die gegenläufige Position ironisiert (1904, Nr. 5).

Helene Lange urteilte 1908, daß die „besondere, von der Knabenbildung fundamental unterschiedene Mädchenbildung“ . . . Fiasko gemacht habe (Die Frauenbildung, S. 49). Paul Geheeb hat 1910 mit der Gründung der Odenwaldschule auch die Koedukation als Erziehungsprinzip vorgesehen (vgl. B. Hamann 1986, S. 155).

Aber erst nach dem 2. Weltkrieg, genauer nach 1960, hat sich das Koedukationssystem in allen staatlichen Schulen und in allen Schularten der Bundesrepublik Deutschland durchgesetzt. Zugleich sind verstärkte Bemühungen der Schule zu beobachten, sich auch um eine geschlechtliche Erziehung zu kümmern. Diese geschlechtliche Erziehung ist als eine Teilaufgabe der Schule aber erst durch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3.10.1968 rechtlich abgesichert worden. Da die geschlechtliche Erziehung in der deutschen Rechtstradition als primäre Aufgabe der Familie galt, war bis zu den Empfehlungen der KMK vom 3.10.1968 rechtlich unklar, ob und in welchem Umfang sich die Schule der geschlechtlichen Erziehung annehmen durfte und ob entsprechende Maßnahmen der Schule nicht als Einbruch in den familiären Intimbereich ausgelegt werden können. Auf der Basis der Empfehlungen der KMK und der entsprechenden gesetzlichen Regelungen der einzelnen Länder gilt die geschlechtliche Erziehung als ein Teil der Gesamterziehung. Die geschlechtliche Erziehung durch die Schule hat gegenüber der Familie eine unterstützende Funktion (vgl. H. J. Gamm 1970, S. 69).

Mit der Einführung des koedukativen Systems und der geschlechtlichen Erziehung in der Schule ist aber zugleich auch eine lebhaftere Diskussion darüber entstanden, ob die nunmehr eingeschlagenen Wege tatsächlich der Ausbildung und Entfaltung einer humanen Geschlechtlichkeit angemessen wären. Wortführer einer Gruppe entschiedener Kritiker war um 1970 der Darmstädter Pädagoge H. J. Gamm. Er kritisiert, daß die Schule, obgleich sie nun koedukativ verfähre und obgleich sie unterdessen die Sexualerziehung als Problem erkannt habe, gleichwohl eine „durchaus repressive Sexualmoral“ vertrete (H. J. Gamm 1970, S. 69): „Dieselbe Gesellschaft, die auf Internalisierung von Bräuchen, Werten und Normen drängt, erhält nach wie vor ein pädagogisches Tabu aufrecht, sofern die Jugendlichen Praxis betreiben“ (a. a. O., S. 70). Das Zentrum der Kritik Gamms bezieht sich deswegen darauf, daß die Schule einen „Überhang an Wissen . . .“ biete „bei gleichzeitigem absolutem Mangel an Lusterfahrung“ (a. a. O.). Der Schüler werde „sozusagen verbal radikalisiert, aber er“ solle „nichts tun“ (a. a. O.). Gamm möchte im Gegensatz dazu mit Alex Comfort „für eine menschenfreundliche Sexualität“ (a. a. O., S. 73) plädieren und fordert: „Die Schule hat das Lernen der Liebe zu ihrer wichtigsten sozialpädagogischen Aufgabe zu machen“ (a. a. O., S. 78).

Wenn die Schule dieser Aufgabe gerecht werden solle, müsse dies u. a. auch schularchitektonische Konsequenzen haben: „Für den Schulbau bedeutet diese Einsicht, Räume zu schaffen, in denen die Schüler beider Geschlechter unkontrolliert verweilen können und die Möglichkeit erotischer Kommunikation besitzen“ (a. a. O., S. 78).

Jüngere Autoren (z. B. Fricke u. a. 1980, S. 334) gehen über diese Form extensiver Liberalisierung des sexuellen Verhaltens noch hinaus und sehen offenbar auch unterschiedliche Formen der ‚Animation‘ zu sexuellem Tun als Aufgaben der geschlechtlichen Erziehung.

So erstreckt sich die Geschichte der geschlechtlichen Erziehung von Repression und ängstlicher Bewahrung bis zur sexuellen Information und Animation.

II. Systematische Aspekte

Die Skizzierung des historischen Weges, auf dem die geschlechtliche Erziehung in den Horizont der Schule getreten ist, mag zwar helfen, das gegenwärtige Erscheinungsbild der geschlechtlichen Erziehung in der Schule besser zu verstehen bzw. die Kritik, die in der Vergangenheit daran geübt worden ist oder gegenwärtig noch geübt wird, aber sie kann die systematische Analyse nicht ersetzen.

Deswegen ist zu fragen, ob das Verhältnis der Geschlechter zueinander im Schulalter ein Problem ist, das auch eine pädagogische Hilfestellung erfordert.

1. Die Notwendigkeit der geschlechtlichen Erziehung in der Schule

Es steht außer Frage, daß die mit dem Eintritt in die Entwicklungsjahre verbundenen körperlichen Veränderungen (primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale; Menarche, Pollution) nicht nur Anlaß zu Fragen, sondern auch zu Sorgen und Ängsten sein können (vgl. E. Schorsch und G. Schmidt 1975). Durch die parallel laufenden psychischen Veränderungen werden Sexualität und zwischengeschlechtliche Freundschaft zu neuartigen Interessensfeldern, zu zentralen Themen der Reifephase der Jugendlichen. Allein schon die Subkultur der Schülergraffiti und der Schulstundenkorrespondenz redet eine deutliche Sprache.¹ Aber gerade die neuen Interessen können von vielerlei Irritationen und Ängsten begleitet sein, von der Angst, Kontakte aufzunehmen, von der Angst, seine Zuneigung einzugestehen, von der Angst vor enttäuschter Liebe. Es können aber auch höchst reale Probleme auftreten, hygienische Probleme der Sexualität (z. B. Infektionen, Empfängnisverhütung), Probleme homosexueller Neigungen, die Erfahrung enttäuschter Zuneigung und Liebe, die Erfahrung von Vereinsamung – sei es aus mangelnder Kontaktfähigkeit, sei es aus mangelnden Kontaktmöglichkeiten –, schließlich die Erfahrung, von Eltern und Umwelt nicht verstanden zu sein.

Dies mögen Probleme sein, die seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte – in unterschiedlichen Graden – zu den elementaren Erfahrungen jedes heranwachsenden Menschen zählen, die aber subjektiv für den betroffenen jungen Menschen wie die Erfahrung kaum noch steigerbaren Kummers sein können. Das mag in den Augen des distanzierten und Generationen überschauenden Beobachters dann „eine alte“, in allen Generationen sich wiederholende „Geschichte“ (H. Heine) sein. „Doch bleibt sie“, wie H. Heine sagt, „immer neu. Denn wem sie just passiert, dem bricht das Herz entzwei“.²

Keineswegs bedarf es zur Lösung jeden Problems, das mit der individuellen Entwicklung eines Menschen verbunden ist, einer pädagogischen Hilfestellung. Wenn die wesentlichen sozialen Voraussetzungen für die Entwicklung des jüngeren Menschen gesichert sind (z. B. verlässliche Kontakte in der Familie, in der Kleingruppe), regeln sich viele Probleme, ohne

daß Eltern, Erzieher oder Lehrer in *spezifischer* Weise darauf eingegangen wären, gleichsam von selbst, d. h. der heranwachsende junge Mensch besitzt bereits das Maß an Selbständigkeit, auch mit für ihn grundlegend neuen Schwierigkeiten fertig zu werden. Das selbständige Umgehen mit Problemen ist für den jungen Menschen zugleich überhaupt die Voraussetzung des Selbständigerwerdens. Insoweit ist auch der bewußte Verzicht auf pädagogische Hilfestellungen, insbesondere auf spezifische Hilfestellungen, Voraussetzung einer guten Erziehung. Die Zurückhaltung des Erziehers wird überdies auch davon abhängen, inwieweit Gefahr besteht, die Intimsphäre des jungen Menschen zu verletzen. Dies gilt wohl auch für die geschlechtliche Erziehung.

Aber selbstverständlich sind auch andere Einflußfaktoren zu berücksichtigen. Es wird nicht strittig sein, daß pädagogische Hilfestellung oder Zurückhaltung auch vom Maß der Not abhängt, in welche der junge Mensch geraten ist. Die reduzierten Kontaktmöglichkeiten in anonymen Großstädten bzw. in einer Gesellschaft mit – was die Quantität der Kontakte betrifft – sozial verarmten Kleinfamilien lassen vermuten, daß generell auch das Sich-Einfinden in die Geschlechtsrolle schwieriger geworden ist.

Schon deswegen werden Eltern, Erzieher und Lehrer mehr als in vergangenen Generationen auch die geschlechtliche Erziehung der Kinder beachten müssen.

Die weitere Notwendigkeit geschlechtlicher Erziehung, mindestens geschlechtlicher Unterweisung, ergibt sich aber wiederum aus der schlichten Tatsache der Traditionsakkumulation, in der primär wohl das Wissenswachstum begründet ist, das aber gleichwohl nicht ohne Rückwirkung ist auf den Wertekanon, z. T. sicher relativierend durch den Vergleich unterschiedlicher Wertsysteme, z. T. aber auch sensibilisierend durch das Bewußtsein der grundsätzlichen rechtlichen Gleichheit der Menschen usw. Wie in allen Wissensbereichen ist auch das Wissen über die Sexualität, über ihre stammesgeschichtliche Entstehung und Funktion, über das geschlechtliche Verhalten, über dessen biologische und psychologische Effekte, über dessen hygienische Probleme usw. in einem Maße gewachsen, daß kein Mensch im Laufe seines Lebens in der Lage wäre, ohne Belehrung auch nur diesen Teilbereich des menschlichen Wissens in den wesentlichen Aspekten nachzuentdecken. Allein der gegenwärtige Kenntnisstand über die hygienischen Aspekte des geschlechtlichen Verhaltens macht deutlich, welches Maß an Inhumanität es wäre, jemandem das entsprechende Wissen vorzuenthalten.

Aber wenn es überhaupt darum zu tun ist, das Zusammenleben der Menschen humaner zu gestalten, dann zählt es natürlich zu den Aufgaben der Eltern, Erzieher und Schule zu überlegen, wie man die erzieherische Hilfestellung verbessern kann. Man darf dem jungen Menschen nicht nehmen, was er selbst erfahren muß und selbst bewältigen kann. Aber man kann, auch ohne Details zu wissen oder zu erfragen und auch ohne das konkrete Problem genau zu kennen oder überhaupt direkt anzusprechen, Teilnahme zeigen. Man kann auch ohne jedes spezifische Eingreifen eine verständnisvolle Atmosphäre sichern, sich jederzeit gesprächsbereit halten usw.

Der Fragenkreis der geschlechtlichen Entwicklung kann und darf in der Schule aber auch schon deshalb nicht ausgeklammert bleiben, weil von ihm für den jungen Menschen ein außerordentlich starker Motivationsschub ausgeht, der alle Lebensbereiche umfassen kann und

selbstverständlich auch die Unterrichtsfächer tangiert. Es gehört zu den Alltagserfahrungen aller Eltern und Lehrer, wie das Interesse der Jugendlichen in den Entwicklungsjahren thematisch auf eben die Probleme dieser Phase eingeengt sein kann. Aber es ist ebenso eine Alltagserfahrung, daß die veränderte Interessenlage des Jugendlichen, die Suche nach Freundschaft, nach geschlechtlicher Partnerschaft usw. den Horizont der Interessen ungeheuer erweitern und die Sensibilität für die Tiefendimensionen dieser Welt wie in keiner anderen Phase der Individualgeschichte steigern kann.

2. Formen und Inhalte der geschlechtlichen Erziehung

Wenn sich, wie es der gegenwärtigen Rechtslage entspricht (vgl. Abschnitt I, 5.2), neben der Familie auch die Schule um die geschlechtliche Erziehung der Kinder kümmern muß, ist zu fragen, wie denn die geschlechtliche Erziehung, insbesondere in der Schule, verlaufen soll.

Das ist deswegen eine schwierige Frage, weil wir uns auch hier in Zonen bewegen, die nicht nur in unserer Kulturtradition, sondern weltweit mit Tabus belegt sind, deren Legitimation bzw. Unrechtmäßigkeit uns keineswegs in allen Details klar sind und die insoweit auch unbewußt unser Verhalten bestimmen können.

2. 1. Beispiel eines historischen Konzeptes geschlechtlicher Erziehung 1913/21

Um sich noch einmal zu vergewissern, welche tradierten und vielleicht nur durch unsere spezielle Kultur bedingten Verhaltensmuster noch Einfluß auf unser konkretes Verhalten, unsere Wertvorstellungen und unsere gesetzlichen Regelungen haben mögen, ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, wie die geschlechtliche Erziehung noch zu Beginn dieses Jahrhunderts verstanden und wohl auch betrieben worden ist. Durch diesen abermaligen historischen Rückgriff wird auch der gegenläufige Pendelausschlag einer radikal liberalistischen bzw. animatorischen geschlechtlichen Erziehung der jüngsten Vergangenheit in gewisser Weise verständlich. Als Beispiel eines historischen Programms geschlechtlicher Erziehung seien die entsprechenden Ausführungen des Lexikons der Pädagogik, Freiburg 1913, unverändert nachgedruckt 1921, gewählt.

Unter dem Stichwort „Geschlechtliche Erziehung“ (S. 337–345) wird zunächst deren Notwendigkeit begründet, die gerade „in unseren Tagen um so mehr“ besteht, „als das Milieu, in dem die Jugend lebt, mit sexuellen Momenten angefüllt ist“ und „das erotische Bedürfnis als eigentlicher Sinn des Lebens proklamiert wird . . .“ (S. 337).

Als erster Teilbereich der geschlechtlichen Erziehung wird die „körperliche Erziehung“ angesehen. „Sie muß in der Hauptsache prophylaktisch sein; deshalb wird sie zu verhüten trachten, daß der Geschlechtstrieb zu früh erwacht“ (S. 337). Sie müsse bereits in den ersten Tagen der Kindheit einsetzen, weil sich schon früh die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Geschlechtssteile richten könne. Es sollten auch Umstände vermieden werden, die zwar zunächst nichts mit dem Geschlechtsleben zu tun hätten, schließlich aber doch den Geschlechtstrieb wecken könnten. „Die körperliche Erziehung geht somit auf Fernhaltung der leiblichen sexuellen Reize“ (S. 338).

Als zweiter Teilbereich der geschlechtlichen Erziehung wird die „Geistige Erziehung“ genannt. Auch hier müsse „die Tätigkeit des Erziehers zunächst abwehrend und vorsorgend

sein“ (S. 339). Es sei schon viel gewonnen, die Phantasie und die Aufmerksamkeit des Kindes von der Sexualität fernzuhalten. Als konkrete Verhaltensempfehlungen werden nahegelegt: „Bei Behandlung des kindlichen Körpers beim Waschen, Baden usw. soll die Aufmerksamkeit möglichst von den Schamteilen abgelenkt werden. Die Erwachsenen in der Umgebung des Kindes müssen selbstverständlich jede Entblößung des eigenen Körpers peinlichst vermeiden. . . . Wenn irgend möglich, lasse man nicht 2 oder mehrere Kinder in demselben Bette schlafen; auch überwache man ihren Aufenthalt auf dem Abort“ (S. 339 f). Es wird ermahnt, daß Kinder schon frühzeitig der Verführung ausgesetzt seien „und zwar zunächst seitens Erwachsener, die vielleicht ohne Absicht durch Schmeicheln und Küssen in ihnen die Begierde wachrufen“ (S. 340). Gefährlich kann überhaupt auch der Kontakt unter Kindern verschiedenen Geschlechts werden: „Sodann entstehen schon in den ersten Lebensjahren zwischen Kindern verschiedenen Geschlechts Sympathien, die auf Dauer von sexuellen Empfindungen nicht freibleiben“ (S. 340).

Nach Aufzählung einer großen Zahl weiterer Gefährdungen („entartete Kunst und Literatur“ usw. S. 340-342) wird als wirksames Schutzmittel „zuallererst die Pflege und Ausbildung des Schamgefühls“ (S. 342) genannt. Das Schamgefühl bewahre „den Menschen vor einer Konzentration auf die sexuellen Funktionen“, hüte „die geschlechtliche Sphäre vor dem grellen Licht der Reflexion und“ gewähre „im höchsten Grade eine heilsame Ablenkung“ (S. 342). Die Erziehung zur Schamhaftigkeit „vollziehe sich durch bestimmte Bemerkungen der Mutter, ungezwungene Mahnungen, die fraglichen Körperteile beim An- und Auskleiden, beim Spiele, allein und vor anderen nicht zu entblößen, wobei diese zunächst nur als Organe bezeichnet werden, die bei der Ausscheidung niedern Funktionen dienen; nach und nach ist auf das sittliche Gebiet überzuleiten“ (S. 343).

Im übrigen wird auf die Willens- und Charakterbildung verwiesen, die diesbezüglich über die Askese liefe: „Vor dem Erwachen der sexuellen Leidenschaft sollten die Kinder angeleitet werden, auf dem Gebiete anderer Triebe sich in der Selbstüberwindung zu üben, also im Ordnunghalten, im Schweigen, im Frühaufstehen, in der Enthaltung von angenehmen Speisen und Getränken, in der unbedingten Wahrhaftigkeit, in der Ausübung zeitloser Arbeiten“ (S. 344). Eine spezielle verhaltenskontrollierende Funktion wird der religiösen Erziehung beigemessen: „Die Religion muß weiter zur Furcht Gottes erziehen; gerade bei der Behandlung von Sünden der Unkeuschheit ist oft hinzuweisen auf die Allwissenheit und Allgegenwart Gottes, auf die Stunde des Todes und des Gerichts. Die Furcht des Herrn vertreibt die Sünde“ (S. 345).

Auch die „Geschlechtliche Aufklärung“ wird in dem zitierten „Lexikon der Pädagogik“ (Freiburg 1913; unveränderter Nachdruck 1921) als außerordentlich ambivalent und als höchst restriktiv zu behandeln dargestellt: „Die Sinnlichkeit, die infolge der Erbsünde in der menschlichen Natur gelegen ist und die sich gerade auf geschlechtlichem Gebiete unheilvoll zeigt, wird bei der wissenschaftlich besten geschlechtlichen Aufklärung nicht selten alle Dämme niederreißen und den schlimmsten Schaden anrichten. Das Wissen, das in lauterster Absicht gegeben wird, wird zur Waffe des Selbstmords werden. . . . Die eingehende anatomisch-physiologische Belehrung droht. . . , die mächtigste Schutzwehr gegen unsittliche Handlungen, nämlich die Schamhaftigkeit, mit Gewalt wegzureißen, besonders wenn jene

Unterweisung den Schülern gemeinsam gegeben würde. Eine solche geschlechtliche Aufklärung wird ihre Phantasie und ihr Gefühl auf Dinge lenken, deren Kenntnis auch bei Sorgfalt in der Vermittlung nicht ohne Schaden bleiben kann“ (S. 333). Deswegen wird die geschlechtliche Aufklärung auch nicht einmal „im Rahmen des naturkundlichen Unterrichts im Zusammenhalte mit sexuellen Vorgängen bei Tieren“ gebilligt (S. 333). Allenfalls „Anknüpfungspunkte an Tatsachen aus dem Pflanzenreiche, Befruchtungen daselbst, mögen, wo sie sich leicht und von selbst ergeben, benutzt werden“ (S. 333).

2. 2. Gegenwärtige Vorschläge zur geschlechtlichen Erziehung: Beispiel Bayern

Der Themenkreis der geschlechtlichen Erziehung ist in Bayern als „Familien- und Sexualerziehung“ zusammengefaßt (Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17.7.1980). Diese Zusammenfassung ist nicht zufällig. Das Land Bayern wollte die Sexualerziehung nicht als isoliertes Fach in den Unterrichtskanon aufgenommen und behandelt sehen. Vielmehr sollte auch die Sexualerziehung an den verfassungsrechtlich bzw. gesetzlich vorgegebenen Bildungszielen und Wertentscheidungen orientiert sein (a.a.O.: A, Nr. 3.1). Dabei war wohl die Vorschrift des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, daß Ehe und Familie unter dem besonderen Schutz des Staates stehen (Art. 6, Abs. 1), der zentrale Anlaß, Sexualerziehung unmittelbar in die Familienerziehung einzubinden. Diese Entscheidung Bayerns hatte u.a. zur Folge, daß Unterrichtsmittel, die sich wie der 1969 von der Bundesregierung herausgegebene Sexualkundeatlas eher als biologische Sexualaufklärung verstanden, in den bayerischen Schulen nicht zugelassen wurden. Für die „Familien- und Sexualerziehung“, werden in der Grundschule pro Schuljahr etwa 2-3 Unterrichtsstunden, in den anderen Schularten und Jahrgangsstufen pro Schuljahr „3 bis höchstens 10 Unterrichtsstunden“ als Richtzahlen angegeben (a.a.O., Nr. 3.4). Im Unterricht solle der „Zusammenhang von rationaler Information und möglichen emotionalen Auswirkungen ... nicht übersehen werden“ (a.a.O., Nr. 3.5). Zu unterlassen sei sowohl „Stimulation wie auch Verängstigung durch unangemessene Schilderungen oder Bilddemonstrationen“ (a.a.O.). Während in der Grundschule die „Familien- und Sexualerziehung“ für den Regelfall in der Hand des jeweiligen Klassenlehrers liegt, sind in der Hauptschule und in den übrigen Schularten mehrere Fächer für diesen Unterricht zuständig (schwerpunktmäßig: Biologie, Religionslehre oder Ethik; ergänzend: Deutsch, Sozialkunde, Sozialarbeit oder Erziehungskunde; a.a.O., Nr. 3.7).

Inhaltlich sollen in den beiden ersten Jahrgangsstufen der Grundschule „mit gebotener Zurückhaltung *nur Fragen der Kinder* beantwortet werden“ (a.a.O.: B). Der Themenkatalog sollte aber nach Möglichkeit begrenzt bleiben auf die Fragenkreise: „Unterschied der Geschlechter (ohne detaillierte anatomisch-physiologische Einzelheiten), Mutterschaft, Warnung vor sogenannten ‚Kinderfreunden‘“ (a.a.O.). Die Inhaltsangaben für die Jahrgangsstufen 3 und 4 sind wenig konkret. Sie sehen im wesentlichen Unterrichtsgespräche „über die Aufgaben von Vater, Mutter und Kindern in der Familie sowie das Verhalten von Mädchen und Buben zueinander“ vor (a.a.O.). Ergänzend wird vorgeschrieben, daß bei der Behandlung von sexualpädagogischen Themen in der Grundschule „auf die bildliche und schriftliche Darstellung von Unterrichtsinhalten *durch die Schüler* zu verzichten sei (a.a.O.). Für die Jahr-

gangsstufen 5-9 der Hauptschule folgt dann ein dezidierter Kanon an Unterrichtsinhalten (a. a. O.):

Jahrgangsstufen 5 und 6: „Hilfen zur Integration der Sexualität in die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen. Unterschiedliche Verhaltensweisen von Buben und Mädchen. Überblick über die körperlichen Merkmale der Geschlechter. Hinweis auf seelische und körperliche Veränderungen während der Pubertät. Fragen der notwendigen täglichen Hygiene. Entstehung menschlichen Lebens: Befruchtung, Schwangerschaft und Geburt in Form eines Überblicks. Achtung vor dem werdenden Leben und Rücksichtnahme auf die werdende Mutter.“

Jahrgangsstufen 7 und 8: „Freundschaft zwischen Buben und Mädchen. Vermittlung der auf den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse beruhenden sittlichen Normen und Verpflichtungen im Verhältnis der Geschlechter zueinander. Entwicklungsbedingte Krisen des Jugendlichen in der Pubertät. Problematik früher Sexualbetätigung und früher Dauerbindung junger Menschen.“

Jahrgangsstufe 9: „Voraussetzungen für echte Partnerschaft: Fragen der Partnerwahl, Ehe und Familie. Bedeutung sittlicher und religiöser Grundhaltungen für die Reifung des einzelnen und für partnerschaftliches Verhalten. Soziale und rechtliche Fragen des Geschlechts-, Ehe- und Familienlebens; Mutterschutz. Problematik der Prostitution. Persönliche und soziale Aspekte der Homosexualität. Kritische Beurteilung der Beeinflussung menschlichen Sexualverhaltens durch die Massenmedien (Presse, Bild, Ton, Werbung). Auswirkungen der Kommerzialisierung der Sexualität des Menschen. Hinweise auf Gefahren durch Drogen- und Alkoholmißbrauch. Strafrechtliche Bestimmungen über sexuelle Vergehen. Überblick über die Entwicklung des Menschen bis zur Geburt. Erbkrankheiten und genetische Familienberatung. Schutz ungeborenen Lebens. Verantwortete Elternschaft. Geschlechtskrankheiten und Hygiene.

Die Inhaltsangaben für die Realschule und das Gymnasium decken sich weitgehend mit den Angaben für die entsprechenden Jahrgangsstufen der Hauptschule. Für die Jahrgangsstufen 10-13 des Gymnasiums wird ergänzt: „Menschliches Sexualverhalten aus der Sicht der Verhaltensbiologie und der christlichen Anthropologie“ (a. a. O.).

Geschlechtliche Erziehung ist aber nicht nur selbstverständlicher und durchaus umfanglicher Unterrichtsgegenstand in den staatlichen Schulen geworden. Auch der von den Kirchen verantwortete Religionsunterricht hat die geschlechtliche Erziehung – im Vergleich zu der eher verschweigenden Aufklärung von 1913/21 (s. Abschnitt II, 2.1) und zu der dort durchweg abwehrenden und abwertenden geschlechtlichen Erziehung – in gewichtigem Umfang und keineswegs unfreundlich aufgenommen. Das im Kösel-Verlag erschienene und für die Jahrgangsstufe 8 vorgesehene katholische Unterrichtswerk „Religion am Gymnasium“ (1980) handelt auf 16 Seiten (S. 125-140) „Vom Sinn menschlicher Geschlechtlichkeit“. Zwar sind die traditionellen Positionen der christlichen Sexualmoral nicht aufgegeben (z. B. Unzulässigkeit außerehelichen Geschlechtsverkehrs, Unzulässigkeit der Onanie: S. 132, 137), die geschlechtsspezifische Rollenzuweisung ist in biologisch-anthropologischer Sicht – auch wenn Christa Meves und Joachim Illies zitiert werden (s. S. 127, 129 f) – problematisch (z. B. „was das Mädchen dem jungen Mann schuldig ist“: u. a. Zurückhaltung, S. 130 f). Aber das

Buch ist merklich bemüht, auf tatsächliche Probleme des jungen Menschen einzugehen und Geschlechtlichkeit – wenigsten im Grundsatz – positiv darzustellen. Eine Qualifizierung des nicht-keuschen oder des nicht-schamhaften Verhaltens als Sünde taucht nicht auf, erst recht nicht die traditionelle Kasuistik von läßlicher oder schwerer Sündhaftigkeit. Ganz ohne Zweifel sind im Vergleich zu der Situation um 1913/21 (siehe Abschnitt II, 2.1.) der Umgang mit dem eigenen Körper und das Sprechen über Sexualität unbeschwerter geworden.

3. Zwischen Repression, Liberalisierung und Animation

Aber wenn auch in den letzten Jahrzehnten der Umgang mit der geschlechtlichen Erziehung und der Sexualität unbeschwerter geworden ist, inwieweit verbergen sich hinter den gegenwärtigen staatlichen und kirchlichen Programmen geschlechtlicher Erziehung nicht doch weiterhin langlebige aus der Tradition stammende Formen repressiver Sexualerziehung?

Die traditionelle geschlechtliche Erziehung war mindestens im europäischen Kulturkreis zweifellos repressiv. Der abwehrende und abwertende Charakter der Sexualerziehung hat seine Wurzeln keineswegs – wie H. Kentler meint – in „der Verstädterung, der Industrialisierung“ und „der Ausbreitung kapitalistischer Wirtschaftsformen“ (siehe Fricke u.a. 1980, Vorwort, S. 3 f.). Die Wurzeln reichen weit in die christlich-manichäistisch-platonische Tradition zurück und waren nahezu unabhängig von den konkreten politischen Bedingungen wirksam. Es ist völlig unwahrscheinlich, daß solche weitdimensionierten Traditionsstränge, die ja nicht nur das Bewußtsein des einzelnen Menschen bestimmen, sondern sich auch in Rechtsstrukturen, in gesellschaftlichen Institutionen, in Bräuchen, Lebensgewohnheiten und Umgangsformen niedergeschlagen haben, durch eine kaum einige Jahrzehnte alte veränderte Sexualerziehung unwirksam geworden sein sollten. Unbestreitbar hat sich eine merkliche Liberalisierung der geschlechtlichen Erziehung vollzogen (vgl. Fricke, u.a. 1980, S. 20 f.). Diese Liberalisierung darf fraglos auch als Humanisierung bezeichnet werden.

Diskutiert wird jedoch, ob eine Liberalisierung – auch eine das gegenwärtige Liberalisierungsniveau überschreitende Liberalisierung – der geschlechtlichen Erziehung der grundlegenden Aufgabe von Erziehung überhaupt gerecht werden kann. Vielmehr wird verlangt, daß geschlechtliche Erziehung auch animatorische Aufgaben haben müsse. Diese Forderung wird implizit schon aus Formulierungen H. Kentlers deutlich: „Jede Unterrichtung, Erziehung, Bildung will entwickeln, einüben, fördern, vollenden: Tanzunterricht will Tanzen beibringen, Berufspädagogik will Menschen befähigen, einen Beruf auszuüben, Spracherziehung will Beherrschung der Sprache erreichen. Allein die Sexualpädagogik war – bis vor wenigen Jahren – das Gegenteil, nämlich Zurückhaltung, Behinderung, Verhütung“ (Fricke, S. u.a. 1980: Vorwort, S. 3). Die Forderung, die Sexualerziehung auch animatorisch zu verstehen und über die Sexualerziehung auch zu sexuellem Verhalten in allen Ausprägungen, einschließlich der Homosexualität, zu animieren, findet sich aber auch ausdrücklich in der sexualpädagogischen Literatur (vgl. Fricke, S. u.a. 1980, S. 334).

Angesichts der bedrückend repressiven und inhumanen geschlechtlichen Erziehung der europäischen Tradition mag diese Forderung verständlich erscheinen. Es kann anthropologisch aber keinen Zweifel geben, daß die Reduzierung der geschlechtlichen Erziehung auf sexuelle Aufklärung und Animation zu sexuellem Lustgewinn höchst problematisch ist.

Der von H. Kentler vorgenommene Vergleich zwischen Sexualpädagogik auf der einen und Tanzunterricht, Berufsausbildung und Spracherziehung auf der anderen Seite ist in anthropologischer Hinsicht unstimmig. Ziele und Formen der Erziehung differieren erheblich, ob sie auf weitgehend kognitive bzw. genetisch nicht vorgegebene motorische Fertigkeiten gerichtet sind oder auf genetisch vorgegebene Antriebe, Wertungsmuster und Verhaltensformen. Der Lernaufwand in den der Wissensakkumulation unmittelbar unterliegenden kognitiven Bereichen (z.B. Inhalte der Physik, Biologie usw., technische Kenntnisse des Schreibers, des Kaufmanns usw.) und in den primär lernabhängigen motorischen Fertigkeiten (z.B. Fingerfertigkeit des Klavierspielers, der Schreibmaschinenkraft) ist wesentlich größer als in den weitgehend genetisch vorgegebenen Bereichen. Der „Erwerb“ des kreuzkoordinierten Ganges bedarf, sofern keine Krankheiten oder genetischen Defekte vorliegen, zwar einer gewissen Übung, aber nicht der geringsten spezifischen Instruktion. Genetisch vorgegebene Antriebe, zu denen ohne Zweifel auch die Sexualität zählt, bedürfen, um wirksam zu werden, zwar auch einer adäquaten physikalischen, chemischen, biologischen und sozialen Umwelt, aber ebenso nicht der geringsten spezifischen Belehrung. Jede genetische Disposition ist zu ihrer adäquaten Entfaltung auf ihr Umweltkorrelat angewiesen, im Bereich der genetisch vorgegebenen Antriebe und Wertungsmuster sind diese Umweltkorrelate aber lediglich Entwicklungsbedingungen, keine spezifischen Unterweisungen. Über den „Wert“ oder den „Reiz“ der Sexualität, über den „Wert“ oder den „Reiz“ der andersgeschlechtlichen primären und sekundären Geschlechtsmerkmale braucht niemand informiert zu werden. Eine solche Information würde, bezogen auf die Antriebslage des Adressaten der Information, auch völlig wirkungslos bleiben, wenn der entsprechende Antrieb und die entsprechenden Wertungsmuster genetisch nicht vorgegeben bzw. in der jeweiligen Ontogenese noch nicht ausgereift wären. Schon weil auch das Wissen über die Sexualität des Menschen außerordentlich gewachsen ist, darf in der geschlechtlichen Erziehung selbstverständlich auch die kognitive Information nicht fehlen. Aber die kognitive Information ist zwar eine Bedingung der Humanisierung der Sexualität, jedoch keine Bedingung für die Entwicklung der Sexualität.

Eine auf genetisch vorgegebene Antriebe und Wertungsmuster bezogene Erziehung hat zudem sicher auch die Aufgabe, das jeweils angelegte Verhalten in seiner Entwicklung zu fördern. Das gilt für die Bereiche der Nahrungsaufnahme, des sozialen Kontaktbedürfnisses, der individuellen Mutter-Kind-Kontakte, des Neugierverhaltens, der Solidarität, des Altruismus usw. wie auch für die Sexualität. Aber die Erziehung muß schon wegen der Gefahr der Hypertrophierung einzelner Antriebe – insbesondere unter den Bedingungen einer Überflußgesellschaft – immer auch bemüht sein, die jeweiligen Antriebe zu kultivieren und zu humanisieren, nicht um Lebensfreude zu mindern, sondern um sie zu mehren. Dabei geht es u.a. einmal darum, möglichst das gesamte Spektrum der genetisch vorgegebenen Antriebe und Wertungsmuster zur Entfaltung zu bringen, aufeinander abzustimmen und sowohl einer Hypertrophierung wie einer Atrophierung einzelner Teilbereiche zu begegnen. Zum andern geht es darum, das Antriebspotential in einer Weise zu befriedigen, daß weder die Rechte anderer eingeschränkt, noch Formen der Rücksichtnahme (z.B. auch auf Wünsche und Bedürfnisse Behinderter oder sonstwie Benachteiligter) verletzt werden. Zum dritten geht es darum, jeweils ein Umfeld von Sitten und Gebräuchen aufzubauen, die einerseits die Funk-

tion sekundärer Auslöser haben, insoweit die Qualität des Erlebens erhöhen, und die andererseits aber auch das Verhalten kanalisieren können (z.B. Tischsitten, höfliche Umgangsformen usw.). Viertens geht es darum, auch die Folgen seines jeweiligen Verhaltens zu bedenken.

An diesem Aufgabenspektrum muß selbstverständlich auch die geschlechtliche Erziehung orientiert sein (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1984, S. 330f.), obgleich sie wegen ihrer belasteten Geschichte allen Anlaß hat, deutliche Distanz zu den tradierten Formen repressiver Sexualerziehung zu halten und immer erneut zu überprüfen, inwieweit sich in ihren Maßnahmen noch manichäistische Körperfeindlichkeit verbirgt. Eine lediglich auf Liberalisierung und Animation setzende geschlechtliche Erziehung wäre auch schon deswegen nicht verantwortlich, weil es offenbar z.B. auch Formen der Homosexualität gibt, die über Prägungsprozesse verlaufen und insoweit auch über Verführungserlebnisse erworben werden können (vgl. I. Eibl-Eibesfeldt 1984, S. 327). Dabei wird hier im Gegensatz zu H. Neuhaus (1981) davon ausgegangen, daß Homosexualität ein pathologisches Verhalten darstellt. Distanz zu den negativistischen Formen der traditionellen Sexualerziehungen zu halten, darf überdies auch nicht heißen, sich nunmehr in allen Punkten möglichst gegenläufig zu verhalten, als Maxime des Verhaltens lediglich den sexuellen Lustgewinn zu propagieren und z.B. jede Form sexueller Scham, jeden Ausschließlichkeitsanspruch, der sich als Eifersucht äußert, von vornherein als unangemessene Hemmung oder als abwegig zu qualifizieren. Geschlechtliche Scham ist kein spezifisch europäisches Kulturgut. Sie ist vielmehr, wenn auch auf Grund der unterschiedlichen ökologischen Bedingungen in deutlichen Abstufungen, ein interkulturelles Phänomen und insoweit wohl genetisch disponiert (vgl. I. Eibl-Eibesfeldt 1984, S. 313 ff.). Die Beliebigkeit wechselnder Partnerschaften wird offensichtlich auch in allen Kulturen schon durch die meist intensive Werbung um den präferierten Partner bzw. die präferierte Partnerin eingeschränkt. Der starke Druck auf eine (möglichst) dauerhafte Bindung an den *einen* Partner bzw. an die *eine* Partnerin (vgl. Phänomen der Eifersucht) hat eine erkennbare biologische Funktion (z.B. bessere Sicherung der Erziehung der Kinder, der Versorgung der Frau usw.: vgl. I. Eibl-Eibesfeldt 1984, S. 309) und mutmaßlich eine entsprechende biologische Basis.

Wegen der düsteren Geschichte der Sexualerziehung kann geschlechtliche Erziehung sicher nur human sein, wenn sie auf Liberalisierung und auf Hilfe setzt. Aber eine geschlechtliche Erziehung, die sich nicht bemühte, auch zu kultivieren und auch mögliche biologisch vorgegebene Verhaltenstendenzen in ihr Erziehungsprogramm einzukalkulieren, würde statt zu helfen, neue individuelle und gesellschaftliche Probleme erzeugen.

Anmerkungen:

1. In einer Sonderausstellung des Schulmuseums der Universität Erlangen-Nürnberg (August/September 1988) waren unter dem Titel „Hinter dem breiten Rücken des Vordermannes“ neben Spickzetteln, die dem Lehrer in die Hand gefallen waren, auch Beispiele erotischer Schülerkorrespondenz aus der Mittel- und Oberstufe eines Gymnasiums aus den Jahren 1984-1986 ausgestellt.

IV. PÄDAGOGISCHE ASPEKTE

Beispiel 1.:

„Mein allerliebster Nobse. Ohne dich kann ich nicht mehr leben. Ich liebe dich so sehr. Morgens kann ich nichts essen, weil ich an dich denke. Mittags kann ich nichts essen, weil ich an dich denke. Abends kann ich nichts essen, weil ich an dich denke. In der Nacht kann ich nicht schlafen, weil ich Hunger habe. Nobse ich vermisse dich so sehr. Ich kann schon gar nicht mehr klar denken, wenn ich dich sehe. Kurz gesagt: Willst du mit mir gehn. Deine Moni 4.7.84“

Beispiel 2.:

„Lieber!

Nbg. 10.10.86

Danke für Deinen Brief. Ich nehme es Dir überhaupt nicht übel. Im Gegenteil. Ich bekomme nicht oft solche Komplimente. Wir können uns sicherlich auch mal treffen. Ich hätte Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag Zeit. In welcher Klasse bist Du überhaupt? Ich bin, wie Du sicherlich weißt, in der 7a. Deine, Dich auch liebende Moni“

Beispiel 3.:

„Deine Launen gehn 'mir ziemlich auf die Nerven. Du meinst wohl, ich soll jetzt die ganze Zeit an Dir hängen. Ich lebe immer noch mein eigenes Leben! Außerdem finde ich es beschissen, daß du immer andere in Deine Probleme hineinziehen mußst. (z.B. Sonja)!“

Antwort:

„Was ich mit Sonja rede kann dir völlig scheißegal sein. Solange wir uns mögen und uns nicht nerven (was durch mich gar nicht möglich ist) ist alles o.k. Und mach nicht andere für Probleme die Du baust verantwortlich. Dein Verhalten ist manchmal ehrlich nicht normal.“

Beispiel 4:

Text von vielen Herzen eingerahmt: „Hallo ich mag dich“.

Beispiel 5:

„Hallo Iris!

Nbg. 7.03.85

Wie geht's? Ich hab eine ganze Menge Fragen an dich: Was ist das eigentlich für ein blödes Gerede mit dem Uwe? Gestern hat mich die Marion angerufen und mich gefragt, was das soll, was wir uns einbilden den Uwe so fertig zu machen.“

Beispiel 6:

„Wir haben ein Spiel gemacht! Der Alex liebt die Eva, und sie hat Sehnsucht. Der Michael haßt die Diana, und sie ist ihm treu.“

2. Heinrich Heine (Werke S. 71):

„Ein Jüngling liebt ein Mädchen, die hat einen anderen erwählt. / Der andere liebt eine andere und hat sich mit dieser vermählt. / Das Mädchen nimmt aus Ärger den ersten besten Mann, / der ihr in den Weg gelaufen, der Jüngling ist übel dran. / Es ist eine alte Geschichte, doch bleibt sie immer neu. / Und wem sie just passiert, dem bricht das Herz entzwei.“

Literatur

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1969): Sexualekunde – Atlas. Opladen.
- Döllinger, G. (1844): Übersicht der das Schulwesen in Bayern betreffenden gesetzlichen Anordnungen. Nördlingen.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München, Zürich.
- Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1896).
- Gamm, H. J. (1970): Kritische Schule. München
- Hamann, B. (1986): Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn.
- Häring, B. (1956): Das Gesetz Christi. Freiburg.
- Heigenmooser, J./ Bock, A. (1923): Geschichte der Pädagogik. München.
- Heigenmooser, J./ Bock, A.: Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Schule (1911). In: Der Bücherschatz des Lehrers. Osterwieck-Harz und Leipzig. Bd. 19. S. 398-413.
- Heine, H. (o.J.): Werke: Tempel-Klassiker. Wiesbaden
- Kölner Diözesan-Synode (1954). Köln
- Lange, Helene (1908): Die Frauenbildung
- Lexikon der Pädagogik (1913). Freiburg (unveränderter Nachdruck 1921).
- Liedtke, M. (1986): Männersache Bildung. – Der weite Schulweg der Mädchen. In: H. Kanz (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt, Bern, New York. S. 139-159.
- Marrou, H. I. (1957): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg, München.
- Neuhaus, J. (1981): Wie antihomosexuell sind Sexualekundebücher? In: Zeitschrift für Sexualpädagogik und Familienplanung. 9. S. 28-30.
- Ott, L. (1952): Grundriß der Dogmatik. Freiburg.
- Programm des Landerziehungsheims Laubegast (1903): Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. Religion am Gymnasium. Unterricht für katholische Religionslehre (1980). München.
- Schorsch, E. und Schmidt, G., Hrsgb. (1975): Ergebnisse zur Sexualforschung. Köln.
- Schröter, J. (1932): Geschlechtertrennung und Geschlechtermischung. Düsseldorf.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1989

Band/Volume: [1989a](#)

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: [IV. Pädagogische Aspekte 103-120](#)