



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Koedukation im Aufklärungsunterricht“

Verfasserin

Gabriele Eichtinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 190 445 299

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Lehramtsstudium Biologie und
Umweltkunde/Psychologie, Philosophie

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Sylvia Kirchengast

Danksagung

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen Personen zu bedanken, die mich die vergangenen Jahre, vor allem während des Studiums, begleitet und mir dieses ermöglicht haben.

Gleich zu Beginn möchte ich ein herzliches Dankeschön Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Sylvia Kirchengast für die Betreuung meiner Arbeit aussprechen. Sie hat mich bei der Umsetzung des Themas unterstützt und ist mir stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Ein großes Dankeschön gilt jenen Personen, die mir die Fragebogenerhebung erst ermöglicht haben: den StudienteilnehmerInnen. Ich möchte euch allen für eure Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen, danken. Auch bei den Lehrerinnen und Lehrern, die sich bereit erklärten, dem Thema offen zu stellen und mir zudem Einblick in ihre Erfahrungen gaben, bedanke ich mich.

Ein besonderer Dank gebührt meinen Freunden, die mich durch alle Phasen des Studium und der Diplomarbeit begleitet und mich darin unterstützt haben. Sie haben an mich geglaubt und hatten immer aufbauende Worte für mich.

Last but not least: Vielen Dank an meine Familie. Ihr habt mich geduldig und liebevoll all die Jahre begleitet und mich großzügig, sowohl mental als auch finanziell, unterstützt und mir dieses Studium ermöglicht.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Zusammenfassung.....	6
Abstract	7
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis	10
1. EINLEITUNG	11
1.1. Sexualerziehung im Allgemeinen.....	11
1.1.1. Definitionen der Termini.....	11
1.1.2. Geschichtliche Entwicklung der Sexualerziehung & Sexualpädagogik	12
1.1.3. Gegenstand und Themen der Sexualpädagogik.....	13
1.2. Sexuaufklärung in der Familie, Schule, Beratung.....	14
1.3. Sexualerziehung in der Schule	15
1.3.1. Gesetzliche Grundlagen der schulischen Sexualerziehung.....	15
1.3.2. Lehrplanbestimmungen für die Sexualerziehung	18
1.3.3. Gegenwärtige Situation der Sexualerziehung an Schulen	20
1.3.4. Anforderungen der Sexualerziehung	22
1.3.5. Aufgaben der Sexualerziehung in der Schule.....	24
1.4. Körperliche & psychosexuelle Entwicklung bei Mädchen und Burschen	25
1.4.1. Zwischen Pubertät & Adoleszenz	25
1.4.2. Veränderungen in der Statur & den Körperproportionen während der Pubertät & Adoleszenz.....	27
1.4.3. Geschlechtsreifung.....	28
1.4.4. Psychische Auswirkung der Pubertät.....	29
1.4.5. Einsatz & Tempo der Entwicklung der Pubertät	30

1.5. Identität	31
1.5.1. Identität & Selbst.....	31
1.5.2. Identifikation mit dem eigenen Geschlecht.....	32
1.6. Geschlechtersozialisation & Geschlechterdifferenzen in der Schule.....	33
1.7. Kommunikation im Unterricht.....	34
1.7.1. Gesprächsverhältnis der beiden Geschlechter	35
1.7.2. Sprachliche Probleme im Unterricht.....	38
1.8. Koedukation.....	40
1.8.1. Definition & Geschichte der Koedukation.....	40
1.8.2. Gesetzliche Regelungen zur Koedukation in Österreich.....	40
1.8.3. Koedukation im Allgemeinen	41
1.8.4. Argumente pro & kontra Koedukation	42
1.8.4.1. Argumente pro Koedukation.....	42
1.8.4.2. Argumente Kontra Koedukation	44
1.8.5. Koedukation im Aufklärungsunterricht.....	47
1.8.5.1. Kommunikativer Austausch & Peinlichkeit als fördernder/hemmender Faktor.....	47
1.8.5.2. Geschlechtergetrennte Unterrichtsphasen als Lösungsvorschlag.....	49
1.8.6. Reflexive Koedukation.....	50
2. ZU TESTENDE HYPOTHESEN	52
3. MATERIAL & METHODEN	53
3.1. Zielsetzung	53
3.2. Studiendesign.....	53
3.3. Variable.....	54
3.4. Stichprobe	54

3.4.1.	Stichprobe der StudentInnen	54
3.4.1.1.	Studienrichtung	54
3.4.1.2.	Alter & Geschlecht.....	55
3.4.1.4.	Schulzweig	56
3.4.2.	Stichprobe der BiologielehrerInnen	57
3.4.2.1.	Alter & Geschlecht.....	57
3.4.2.2.	Dienstjahre & Klassenanzahl	57
3.4.2.3.	Andere Unterrichtsfächer & Schultypen	57
3.5.	Der Fragebogen	57
3.5.1.	Der Fragebogen für StudentInnen	57
3.5.2.	Der Fragebogen für BiologielehrerInnen	60
3.6.	Statistische Auswertung	63
4.	ERGEBNISSE	64
4.1.	Ergebnisse der StudentInnen	64
4.1.1.	Der Biologie- & Aufklärungsunterricht.....	64
4.1.1.1.	Alter & Geschlecht der Lehrkraft	64
4.1.1.2.	Zur Lehrperson allgemein im Biologieunterricht	64
4.1.1.3.	Der Aufklärungsunterricht im Allgemeinen	66
4.1.1.4.	Zur Lehrperson im Aufklärungsunterricht.....	67
4.1.2.	Vergleich der männlichen & weiblichen Probanden	69
4.1.2.1.	Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts.....	69
4.1.2.2.	Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts	72
4.1.2.3.	Interesse an den Aussagen, Kommentaren & Fragen.....	73
4.1.2.4.	Der Austausch mit dem anderen Geschlecht.....	74
4.1.2.5.	Wahl eines koedukativen/monoedukativen Aufklärungsunterrichts.....	77
4.1.3.	Vergleich der Koedukationsbefürworter & Koedukationsgegner	77
4.1.3.1.	Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts.....	78
4.1.3.2.	Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts	80
4.1.3.3.	Interesse an den Aussagen, Kommentaren & Fragen.....	82
4.1.3.4.	Der Austausch mit dem anderen Geschlecht.....	83
4.1.3.5.	Verlauf des Unterrichts	86

4.2. Aussagen der BiologielehrerInnen	87
4.2.1. Zur Lehrperson allgemein im Biologieunterricht	87
4.2.2. Die Lehrperson im Aufklärungsunterricht.....	87
4.2.3. Interesse der SchülerInnen am Aufklärungsunterricht.....	88
4.2.4. Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts.....	89
4.2.5. Art der Reaktionen auf Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen.....	91
4.2.6. Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts	91
4.2.7. Interesse an den Aussagen, Kommentaren & Fragen.....	92
4.2.8. Der Austausch mit dem anderen Geschlecht.....	92
4.2.9. Erfahrung mit dem koedukativen Aufklärungsunterricht.....	94
4.2.10. Wahl des koedukativen/monoedukativen Aufklärungsunterrichts.....	95
4.2.11. Anmerkungen & Ergänzungen von LehrerInnen.....	95
5. DISKUSSION	96
6. AUSBLICK	108
7. LITERATURVERZEICHNIS	109
7.1. Literatur	109
7.2. Internetquellen	112
8. ANHANG	113
8.1. Fragebogen StudentInnen	113
8.2. Fragebogen LehrerInnen.....	121
8.3. Curriculum Vitae.....	131

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Sinnhaftigkeit der Koedukation in der Sexualekundeunterricht analysiert. Die Studie hatte zum Ziel, die Emotionen, das Interesse und die Kommunikation im gemeinsamen Aufklärungsunterricht zu erfassen und in weiterer Folge zu analysieren, ob sich diese Gegebenheiten eher hinderlich oder förderlich auswirken. Anhand der Ergebnisse kann darauf geschlossen werden, inwiefern der gemeinsame Unterricht einen Vorteil beziehungsweise einen Nachteil für das Individuum darstellt.

Anhand eines Fragebogens wurden Daten von 256 StudentInnen der Universität Wien erhoben, welche retrospektiv zu ihrem schulischen Aufklärungsunterricht befragt wurden. Außerdem wurden mittels Fragebogen 12 LehrerInnen zu ihrem Erfahrungswert befragt. Diese Daten flossen nur als Zusatzaspekt in die Arbeit mit ein und stehen außerhalb jeglicher statistischer Relevanz. Mit Hilfe des PASW Statistics 18 konnte die Auswertung der gesammelten Daten in Tabellen erfolgen.

Bei der Darstellung der Daten wurden zwei Vergleiche angeführt. Zum einen wurden die Daten der männlichen und weiblichen Studienteilnehmer gegenübergestellt. Andererseits wurden die Angaben der befürwortenden und ablehnenden StudienteilnehmerInnen in Bezug auf die Koedukation herangezogen und miteinander verglichen.

Beim allgemeinen Votum betreffend die Bevorzugung eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts, befürwortete die Mehrzahl (65%) der ProbandInnen, darunter mehr Männer, ersteres. Signifikant war aber vor allem, dass doppelt so viele Frauen wie Männer eine Trennung befürworteten. Es konnte zwar nicht belegt werden, dass Themen wie Emotionen, Austausch oder Interesse direkt in Abhängigkeit zum Geschlecht stehen. Aber aufgrund der geschlechterspezifischen Bevorzugung eines koedukativen beziehungsweise monoedukativen Aufklärungsunterrichts, kann auch auf eine geschlechterspezifische Tendenz in dieser Hinsicht geschlossen werden. Weiters konnte in der Studie festgestellt werden, dass der Aufklärungsunterricht in Anwesenheit des anderen Geschlechts spannender ist, Interesse an Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts besteht, sich die Art der Fragestellungen ändert, und mehr Einblick in das andere Geschlecht erhalten wird. Hingegen nicht nachgewiesen werden konnten Schamgefühle bei Fragestellungen, sowie Hemmungen aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts, als auch Gespräche zwischen beiden Geschlechtern.

Abstract

This diploma thesis deals with the efficiency and relevance of coeducation in sex education at school. The study aims at examining the emotions, interests and communication related to joint sex education and further analyses whether these conditions have a beneficial or hindering effect. Thus, the findings are indicative of the extent to which joint sex education constitutes an advantage or disadvantage for the individual pupil.

The main part of this thesis is formed by a questionnaire conducted with 256 students of the University of Vienna, which were retrospectively asked about their experience with sex education at school. Furthermore, the experience value of twelve teachers of biology was collected with the help of an extra questionnaire. However, the teachers' data only constitutes an additional aspect of this thesis and has no statistical relevance. The collected data is evaluated using the statistical analysis programme SPSS.

The results are presented in terms of two aspects. On the one hand, the answers to the students' questionnaire are contrasted in terms of the students' sex, and, on the other hand, with regard to the students' favourable or rejecting attitude towards coeducational sex education at school.

In general, the majority of students (65%), among them mainly men, are in favour of joint sex education. Strikingly, twice as many women as men advocate a separation between female and male pupils.

Although the thesis cannot demonstrate that issues such as emotions, communication or interests with regard to joint sex education directly correlate with the sex of the students, it may nevertheless be assumed that, on the basis of the gender - specific preference of a coeducational respectively monoeducational sex education, there is a gender- specific tendency in this respect as well.

In addition, results display that sex education lessons are more exciting in the presence of the other sex, that pupils are interested in the comments and questions of the other sex, that the type of questioning changes and that pupils gain more insight into the other sex when educated jointly. However, evidence cannot be provided for an increased sense of shame when asking questions during joint sex education, for inhibitions due to the presence of the other sex nor conversations between the two sexes.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufteilung der Studienrichtungen

Abb. 2: Die Alterszusammensetzung der ProbandInnen

Abb. 3: Aufteilung der unterschiedlichen Schultypen der Stichprobe

Abb. 4: Aufteilung der unterschiedlichen Schulzweige der Stichprobe

Abb. 5: StudentInnen- Geschlecht der Lehrperson

Abb. 6: StudentInnen- Kompetenz der Lehrperson

Abb. 7: StudentInnen- Empathie des/r BiologielehrerIn

Abb. 8: StudentInnen- Erwartungen an den Aufklärungsunterricht

Abb. 9: StudentInnen- Ausmaß der Aufklärung im Biologieunterricht

Abb. 10: StudentInnen- Ernsthaftigkeit der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

Abb. 11: StudentInnen- Schamgefühl der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

Abb. 12: StudentInnen- das Vertrauen zur Lehrperson

Abb. 13: StudentInnen- Fragen an die Lehrkraft

Abb. 14: StudentInnen- Ausrichtung auf beide Geschlechter

Abb. 15: Geschlechtsunterschiede- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 16: Geschlechtsunterschiede- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 17: Geschlechterunterschiede- unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 18: Geschlechtsunterschiede- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 19: Geschlechtsunterschiede- Schamgefühl bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 20: Geschlechtsunterschiede- Interesse an den Aussagen und Kommentaren des anderen Geschlechts

Abb. 21: Geschlechtsunterschiede- Interesse an den Fragestellungen des anderen Geschlechts

Abb. 22: Geschlechtsunterschiede – Einblick in das andere Geschlecht

Abb. 23: Geschlechtsunterschiede- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

Abb. 24: Geschlechterunterschiede- der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

Abb. 25: Geschlechtsunterschiede- rückblickende Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts

Abb. 26: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 27: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner - Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 28: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 29: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 30: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Schamgefühl bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 31: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- die Art der Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 32: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Interesse an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts

Abb. 33: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Interesse an den Fragestellungen des anderen Geschlechts

Abb. 34: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner-Einblick in das andere Geschlecht

Abb. 35: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

Abb. 36: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

Abb. 37: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Unterrichtsverlauf ohne das andere Geschlecht

Abb. 38: LehrerInnen- Einschätzung der Lehrpersonen zu Empathie

Abb. 39: LehrerInnen- Schamgefühl im Aufklärungsunterricht

Abb. 40: LehrerInnen- Ausrichtung des Aufklärungsunterrichts auf beide Geschlechter

Abb. 41: LehrerInnen- das Interesse am Aufklärungsunterricht

Abb. 42: LehrerInnen- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 43: LehrerInnen- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 44: LehrerInnen- Unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 45: LehrerInnen- Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen

Abb. 46: LehrerInnen- Art der Reaktionen auf Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen

Abb. 47: LehrerInnen- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Abb. 48: LehrerInnen- Interesse an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts

Abb. 49: LehrerInnen- Einblick in das andere Geschlecht

Abb. 50: LehrerInnen- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

Abb. 51: LehrerInnen- Austausch zwischen den Geschlechtern

Abb. 52: LehrerInnen- Erfahrung mit der Koedukation

Abb. 53: LehrerInnen- Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bühl, 2010

1. EINLEITUNG

1.1. Sexualerziehung im Allgemeinen

1.1.1. Definitionen der Termini

Beschäftigt man sich mit dem Thema der Sexualerziehung näher, so stößt man auf mehrere Termini. „Sexualerziehung“, „Sexualpädagogik“, „Sexualaufklärung“ sind die am häufigsten gebräuchlichen Begrifflichkeiten. Beide Termini, sowohl die Sexualerziehung als auch die Sexualpädagogik, werden häufig gleichbedeutend verwendet, obwohl ihnen eine unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird. (BÖHM, 1989)

Unter Sexualerziehung wird das erzieherische Wirken verstanden. Die Sexualpädagogik ist hingegen eine Wissenschaft über dieses Handeln. Sie definiert sich als eine Abhandlung von pädagogischen Maßnahmen für dieses erzieherische Wirken und Tun. (BÖHM, 1989)

Die Sexualpädagogik bildet einen Teilbereich der Sexualerziehung. Ihre Aufgabe besteht darin sich auf wissenschaftlicher, reflektierter Basis mit der sexuellen Sozialisation des Menschen, sowie auch mit der Beeinflussung durch die Erziehung, auseinanderzusetzen. (SIELERT, 2005)

Im Unterschied dazu ist die Sexualerziehung eine praktische Disziplin. Sie umfasst *„die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie von Einstellungs- und Sinneaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“*.¹

Zudem handelt es sich bei der Sexualerziehung um Lernprozesse, die durch erzieherische Mittel beeinflusst und gesteuert werden können. (SIELERT, 2005)

¹ Sielert 2005: S. 15

Ihre Aufgabe ist es sexuell geleitete Emotionen zu verstehen und damit umgehen zu können. Sie erweitert das Wissen über sexuelle Vorgänge und Normen des Verhaltens in der Gesellschaft. (HOPF, 2008)

Als Sexualaufklärung, welche ebenfalls einen Teilbereich der Sexualerziehung ausmacht, werden die Daten, Fakten und Informationen der Sexualität bezeichnet. Sie ist auf Zielgruppen zugeschnitten. (SIELERT, 2005)

1.1.2. Geschichtliche Entwicklung der Sexualerziehung und Sexualpädagogik

Historisch betrachtet, war Sexualerziehung im 19. Jahrhundert hauptsächlich von sexualrepressiven und tabuisierenden Leitgedanken geprägt. Es galt die weitverbreitete Meinung der Schädlichkeit der Onanie. Die Aufklärung von Kindern und Jugendlichen spielte dabei keine erwähnenswerte Rolle. (SCHMIDT, SIELERT, 2008) Damalige Bestrebungen hatten zum Ziel, die Onanie weitestgehend zu unterbinden. Dies blieb nicht ohne negative Konsequenzen, die sich vor allem in der Psychiatrie bemerkbar machten. Jene Krankheitsbilder, welche durch Sexualunterdrückung verursacht werden, traten besonders häufig auf. (SIELERT, 2005)

Mit Anfang des 20. Jahrhunderts folgten reformpädagogische und liberale Ansätze, womit auch die Tabuisierung der Sexualität ins Wanken geriet. (SCHMIDT, SIELERT, 2008) Schließlich wies Sigmund Freud mit seinem Beitrag darauf hin, dass Sexualität bereits in der Kindheit vorhanden sei und ihre persönlichkeitsrelevante Aufgabe erfülle. Damit folgte nun auch der Schritt zur Sexualerziehung als Maßnahme zur Vorbeugung von Persönlichkeitsstörungen. (SIELERT, 2005)

Zur Zeit des zweiten Weltkrieges wurde es aufgrund sexualfeindlicher Ansichten still um das Thema der Sexualerziehung. Erst wieder mit der sexuellen Revolution kam es zur Enttabuisierung der Sexualpädagogik. (SCHMIDT, SIELERT, 2008) Die Bewegung im Jahr 1968 forderte die Befreiung von sexuellen Zwängen auch im Bezug auf die vollkommene Demokratisierung der Gesellschaft. Damit wurde die Sexualität wiederum von Leitwissenschaften wie der Soziologie gemeinsam mit der Psychoanalyse aufgegriffen. (MÜLLER, 1992)

Es entstanden einige pädagogische Initiativen seitens der Sexualwissenschaftler wie beispielsweise Max Hodann, sowie von ErzieherInnen aus dem sozialdemokratisch motivierten „Bund der entschiedenen Schulreformer“. (SIELERT, 2005)

1968 kam es in Deutschland bei der Konferenz der deutschen Kulturminister zum Beschluss, welcher Schulen eine Empfehlung und Richtlinien zur Sexualerziehung vorschrieb. 1977 wurde außerdem vom Bundesverfassungsgericht beschlossen, dass Sexualerziehung wertefrei abzuhalten sei und sich nur durch eine reine Weitergabe von Wissen auszuzeichnen habe. Viele Lehrkräfte waren irritiert und übergaben infolgedessen die Aufgabe der Sexualerziehung wieder zurück an das Elternhaus. (SIELERT, 2008)

In den 80er Jahren rückte die Sexualerziehung aufgrund aktueller Motive wie AIDS, sexuellen Missbrauchs und Stimmen feministischer Bewegungen wieder in den Vordergrund. Ab dem 20. Jahrhundert wurde der Sexualpädagogik und der damit verbundenen Forschung immer mehr Platz eingeräumt. Die Pädagogen Basedow, Campe und Rousseau ebneten den Weg zu einer sexualpädagogischen Theorie. (SIELERT, 2005)

Im Jahr 1970 wurde vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst erstmals der Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ erstellt. Dieser führte dazu, dass Schulen die Sexualerziehung in ihren Unterricht aufnahmen. Aufgrund nachfolgender Lehrplanänderungen kam es 1990 zu einer überarbeiteten und aktualisierten Fassung, welche in dieser Form bis heute besteht. (BMUKK, bmukk.gv.at)

1.1.3. Gegenstand und Themen der Sexualpädagogik

Im Bezug auf die Erziehungswissenschaft befasst sie sich mit Folgendem:

- Sie definiert den Menschen als ein Sexualwesen, das von Erziehung abhängig ist,
- Sie kontrolliert bereits bestehende sexualerzieherische Theorien und Annahmen auf anthropologischer, gesellschaftlicher und teleologischer Ebene und definiert zudem auch neue,
- Sie versucht die sexualerzieherische Wirklichkeit methodisch, kritisch und analytisch darzustellen,
- Sie reflektiert praktische Theorien,

- Sie versucht Lösungen für die Probleme aus der Schul-, Medien- und Erwachsenenpädagogik zu finden. (SIELERT, 2005)

Einige Themen der Sexualpädagogik sind beispielsweise die sexuelle Orientierung, Sexualität im Hinblick auf Kultur, Sexualität und Alter, etc. Sie ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit, wie viele und welche Varianzen es an sexuellen Lebensformen gibt, wie sich multikulturelle Gesellschaften oder das Alter auf die Sexualität auswirken und wie sie sich zueinander verhalten. (SIELERT, 2005)

Außerdem hat auch die Gesellschaft mit ihrer Entwicklung und ihren aktuellen Themen und Problematiken, wie beispielsweise HIV, Einfluss auf die Ausführungen der Sexualpädagogik. Die Sexualpädagogik steht heutzutage immer wieder an dem Punkt der Orientierung, wobei sie in Hinblick auf Ethik und Moral, ihre sexuelle Identität reflektieren und ausrichten muss. (SIELERT, 2005)

Damit die Sexualpädagogik ihre Aufgaben erfüllen kann, benötigt sie zwei wichtige Instrumente. Zum einen bedarf es das adäquate Sprechen über Sexuelles und zum anderen die Reflexion darüber. (SIELERT, 2005)

1.2. Sexuaufklärung in der Familie, Schule, Beratung

Die moderne Sexualerziehung beschränkt sich nicht nur auf ein Gebiet, sondern kann auf mehreren Ebenen erfolgen. Die Jugend kann über deren Eltern oder über den schulischen Weg durch die Sexualerziehung aufgeklärt werden. Eine weitere Option stellen unabhängige Beratungsstellen dar, welche ebenfalls Sexuaufklärung im außerschulischen und außerfamiliären Bereich ermöglichen. (WEIDINGER, 2006)

Bei der Sexuaufklärung handelt es sich um einen Prozess, der von der Kindheit bis in das Erwachsenenalter reicht. Optimal ist hierbei, wenn dieser Prozess von den drei obigen genannten Bereichen abgedeckt wird. WEIDINGER bezeichnet dies als „*die drei Säulen der Sexualpädagogik*“². (WEIDINGER, 2006)

² Weidinger, 2006: S. 2

Alle drei Personengruppen tragen zur Aufklärung auf unterschiedliche Art und Weise bei. Dabei decken die Eltern sozusagen die Basis des Themas ab, die demnach eher sachlich und neutral gehalten ist, und eher weniger intime Fragen und Antworten zum Inhalt hat. Solche Themen wären beispielsweise die Regelblutung oder Verhütung, welche informativ abgehandelt werden und dem Jugendlichen eine gewisse Basiskompetenz vermitteln sollen. (WEIDINGER, 2006)

Während in Hinblick auf die Sexualaufklärung die Rolle der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder mehr und mehr abnimmt, gewinnt die Schule an Bedeutsamkeit. Die Schule als Ort der Sexualaufklärung ist vor allem deshalb so bedeutsam, weil Themen behandelt werden, die bei den Eltern nicht zur Sprache kommen. Im österreichischen Lehrplan gilt die Sexualaufklärung von SchülerInnen zwar als festgelegtes Unterrichtsprinzip, dennoch entscheidet die Lehrkraft über das Ausmaß und der Art der Ausführung. (WEIDINGER, 2006)

Nicht alle Themengebiete werden von SchülerInnen im Aufklärungsunterricht angesprochen. Da die Schule keinen anonymen Ort darstellt, werden intime Fragen von Jugendlichen in der Regel gemieden. Solche Fragen beinhalten Themen wie Selbstbefriedung oder sexuelle Praktiken. Antworten darauf finden Jugendlichen heutzutage meist über Internetplattformen. Zudem können auch externe Beratungsstellen in Anspruch genommen werden, die, unter anonymen Voraussetzungen, Informationen und Auskunft anbieten. (WEIDINGER, 2006)

1.3. Sexualerziehung in der Schule

1.3.1. Gesetzliche Grundlagen der schulischen Sexualerziehung

Seit Februar 1970 ist in Österreich die Sexualkunde im Unterricht im Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst gesetzlich festgehalten. (BMUKK, bmukk.gv.at)

- Grundsatzterlass Sexualerziehung von 1990

1990 wurde der Grundsatzterlass aufgrund von Lehrplanänderungen überarbeitet und ist bis zum heutigen Tage im Unterricht vorgesehen. (BMUKK, bmukk.gv.at)

Der Grundsatzterlass wurde 4 Jahre später, 1994, durch ein Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) publiziert. Dieses beinhaltet detaillierte Richtlinien für die Sexualerziehung in Schulen, wodurch eine Förderung dessen erzielt werden soll. (BMUKK, bmukk.gv.at)

Auszug aus dem Grundsatzterlass:

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

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

Wo es zweckmäßig und notwendig erscheint, können auch außerschulische Fachleute beigezogen werden.“³

Die Lehrkräfte werden explizit dazu angehalten, ExpertInnen in ihren Unterricht mit einzubinden oder mit ihnen Rücksprache zu halten. Vor allem bei biologisch- medizinischen Inhalten kann das Mitwirken einer/s Schularztes oder Schulärztin vorteilhaft sein. Ideal wäre es auch, wenn die Option von externen Fachleuten, die den SchülerInnen gegenüber neutral sind, in Anspruch genommen wird. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

³ Rundschreiben des BMfUK Nr. 36/1994, GZ 36.145/16-V/3/94

In dem vierseitigen Rundschreiben aus dem Jahr 1994 werden zudem auch folgende Aufgaben der Sexualerziehung der österreichischen Schule angeführt:

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

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

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

Auf die Fragehaltungen und Informationsbedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in den verschiedenen Altersstufen, auf ihre Individuallage und die jeweilige Sozialstruktur der Klasse/Gruppe ist Rücksicht zu nehmen. Auf persönliche Fragestellungen und Probleme soll in beratenden Einzelgesprächen eingegangen werden. Ein getrennter Unterricht von Schülern und Schülerinnen kann – je nach den pädagogischen Erfordernissen und unter Bedachtnahme auf die Entwicklungsstufe – Anwendung finden.“⁴

Neben diesen obig angeführten Aufgaben sind noch weitere wichtige Richtlinien angeführt. Beispielsweise wird auch postuliert, dass ein vertrauensvolles Unterrichtsklima herrschen soll, in welchem Fragen zu Sexualität und Partnerschaft sachlich behandelt werden können. Zu beachten sei zudem der adäquate Umgang und die angemessene Verwendung der Sprache. SchülerInnen sollen erlernen, wie im Bereich der Sexualität angemessen kommuniziert wird. Im Falle von taktlosen Äußerungen von SchülerInnen soll die Lehrkraft diese diskret berichtigen. (Auszug, Grundsatzlerlass "Schulische Sexualerziehung")

Andere Ziele der Sexualerziehung, welche im Grundsatzlerlass ebenso vermerkt sind, sind unter anderem auch der Aufbau des Wertewissens. Die Gesellschaft hat aufgrund der Mehrzahl an Kulturen, heterogene Ansichten und Leitvorstellungen zur Sexualerziehung. Aus

⁴ Rundschreiben des BMfUK Nr. 36/1994, GZ 36.145/16-V/3/94

diesem Grunde steht auch im Grundsatzterlass wie folgt: „Die Sexualerziehung soll nicht wertfrei sein.“⁵

Es wird daher eine Sexualerziehung unter sachlichem Standpunkt vorausgesetzt, welche auch in ihren Abhandlungen von Diskussionen respektvoll erfolgt. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

Weiters wird auf die Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten hingewiesen, die die primären Beauftragten zur Erziehung der Sexualität sind. In diesem Sinne wird das Elternhaus dazu angehalten, die Wissensinhalte aus dem Unterricht gegebenenfalls zu ergänzen, intensivieren und richtig zu stellen. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

Die Sexualerziehung ist ein Teilaspekt einzelner Unterrichtsgegenstände, wodurch ein fächerübergreifender Unterricht erforderlich ist. Die interdisziplinäre Vermittlung verlangt eine Absprache zwischen den Lehrkräften, vor allem auch durch Einigkeit mit dem/r ReligionslehrerIn, welche allgemein durch Koordination der Schulleitung gewährleistet wird. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

Auch die Schulgemeinschaft, in der SchülerInnen, LehrerInnen und Erziehungsberechtigte zusammen wirken, trägt ihre Verantwortung im Bereich der schulischen Sexualerziehung bei. Aufgrund dieser Beteiligung kann aber auch ein gewisser Einfluss beziehungsweise eine Mitarbeit stattfinden. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

Erstrebenswert ist der Besuch von LehrerInnenfortbildungen. Dies ist vor allem im Sinne einer Erweiterung der didaktischen und methodischen Anforderungen dieses Gebiets, sowie eines Austauschs mit anderen Lehrkräften, dienlich. Auch Aktualisierungen und Bereitstellungen von Materialien zur Sexualerziehung können hier sehr einfach von Lehrkräften entgegengenommen werden. (Auszug, Grundsatzterlass "Schulische Sexualerziehung")

1.3.2. Lehrplanbestimmungen für die Sexualerziehung

Die Lehrpläne für die Unterstufe der allgemein bildenden Schule wurden 2000 erneuert und im Bundesgesetzblatt verlautbart (BGBl. II Nr. 133/2000). Die aktuellen Lehrpläne der AHS-Oberstufe wurden im Jahre 2004 bekanntgegeben und sind anschließend ab dem Schuljahr

⁵ Rundschreiben des BMfUK Nr. 36/1994, GZ 36.145/16-V/3/94

2004/05 zum Einsatz gekommen. Während die alten Lehrpläne ausliefen, traten die neuen mehr und mehr in Kraft, bis sie schließlich seit dem Schuljahr 2007/08 endgültig ausgeführt werden. (bmukk.gv.at)

Die Änderung der Lehrpläne ist auf die AHS- Oberstufen- Reform zurückzuführen. Diese ist erst durch die Änderung der AHS- Unterstufenlehrpläne, welche im Jahre 2000 stattfand, hervorgegangen. Die Überarbeitung enthielt auch Ergänzungen durch Richtlinien für die Oberstufe. (bmukk.gv.at)

In der AHS ist die Sexualerziehung im Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ in der 1. und 4. Klasse Unterstufe und in der 6. Klasse Oberstufe vorgeschrieben. Diese fällt in den Bildungsbereich „Mensch und Gesundheit“.

In der ersten Klasse sollen die SchülerInnen folgende Kompetenzen erwerben:

„Unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler sind folgende Themen zu behandeln: Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Menstruation, Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt, körperliche, psychische Entwicklung und Befindlichkeit in der Pubertät, Aufklärung über sexuellen Missbrauch/Prophylaxe.“⁶

In der vierten Klasse gibt der Lehrplan wiederum unter Einziehung der Interessen der nun dreizehn bis vierzehnjährigen SchülerInnen vor, Themen wie die Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen durchzuführen. Ebenfalls sollen Inhalte wie Empfängnisregelung, Schwangerschaft, Geburt und die AIDS- Prophylaxe vermittelt werden. (bmukk.gv.at)

In der AHS- Oberstufe wird anfangs in der Bildungs- und Lehraufgabe Folgendes allgemein angeführt:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr Verständnis und die Wahrnehmung für den eigenen Körper vertiefen und damit zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und anderen befähigt werden (Akzeptanz des eigenen Körpers, der eigenen Sexualität; Gesundheitsförderung, Suchtprophylaxe, Umgang mit behinderten Menschen, Humangenetik).“⁷

⁶ <http://www.bmukk.gv.at/medienspool/779/ahs5.pdf>: S. 1

⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienspool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf: S. 1

Im Lehrplan der Oberstufe wird darauf hingewiesen, dass die aus der Unterstufe vorgegebenen Themen nun in der Oberstufe dem Alter gemäß ausgeführt und vertieft werden sollen. Vorgesehen ist eine Art Weiterführung und Ergänzung, aufbauend auf dem Wissen der Unterstufe. (bmukk.gv.at)

Für die sechste Klasse der AHS- Oberstufe sind in der Sexualerziehung Beiträge wie *„Verständnis von Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen vertiefen und zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Sexualität anregen (Sexualethik); Wissen über Möglichkeiten der Fortpflanzungsmanipulationen und über die Embryonalentwicklung beim Menschen erwerben“*⁸ vorgesehen.

1.3.3. Gegenwärtige Situation der Sexualerziehung an Schulen

Die Sexualerziehung wird im Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ genau vorgegeben und hält die Lehrkraft dazu an, den SchülerInnen diese Kompetenzen zu vermitteln. Was nun aber tatsächlich davon an österreichischen Schulen im Unterricht gelehrt wird, hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab, die die Entscheidungsmacht über das Ausmaß und die Durchführung besitzt.

In Bezug auf die Eltern kann das Thema rund um die Sexualität sehr heikles Thema darstellen. Viele PflichtschullehrerInnen gehen ihrer Pflicht nicht nach, aus Angst mit den Eltern in Konflikt geraten zu können. (BORNEMANN, 1988) Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Lehrpersonen können unter anderem auch auf kulturellere Differenzen zurückzuführen sein.

Es kann zwischen mehreren Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern unterschieden werden. Zum einen gibt es Lehrpersonen, die die Sexualerziehung an Schulen trotz des vorgegebenen Lehrplans nicht durchführen. Sie sind der Meinung, dass die Schule nicht die geeignete Institution dafür sei. Zur zweiten Gruppe von LehrerInnen gehören diejenigen, die die Sexualerziehung zwar persönlich ablehnen, aber sie dennoch, aufgrund der Richtlinien und/oder Forderungen seitens der Eltern, abhalten. Eine andere Gruppe von LehrerInnen

⁸ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf: S. 3

erachtet die Sexualerziehung zwar als wichtig, hat aber Bedenken bei der Durchführung. Sie fühlen sich, aufgrund der unzureichenden Ausbildung, mit der Thematik überfordert. Und eine weitere Gruppe von LehrerInnen erachtet die möglichst frühe Sexualerziehung als erstrebenswert. Sie können damit sehr offen umgehen und fühlen sich im Bereich der Aufklärung kompetent. (HOPF, 2008)

Die Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen, die vorgegebenen Richtlinien einzuhalten und die Sexualerziehung im Unterricht zu behandeln, ist sehr unterschiedlich. Eine der Hauptursachen für das schnelle Abhandeln oder gar Ausklammern der Sexualerziehung ist vor allem, dass sich viele der Lehrkräfte nicht befähigt oder kompetent genug fühlen. Sie fühlen sich oftmals mit der Aufgabe, SchülerInnen dieses Wissen zu vermitteln und für Fragen Rede und Antwort zu stehen, überfordert. (HOPF, 2008)

Die Angst der Lehrkräfte vor Fehlern, aufgrund lückenhaften Wissens oder auftretenden unangenehmen Situationen, stellt eine gewisse Hemmschwelle dar. Diese Ängste sollen jedoch überwunden werden. HOPF verweist hier auf das Praktizieren einer positiven Fehlerkultur. Lehrkräfte sollen das Auftreten von Fehlern als konstruktiv und legitim erachten. Eine positive Fehlerkultur in der Sexualerziehung vermittelt den SchülerInnen, dass niemand perfekt ist und dass jedem Fehler unterlaufen können. Lehrkräften wird aufgrund dessen geraten, sich der Angst zu stellen und mit Mut offen an das Thema heranzugehen. Bereits während des Lehramtsstudiums sollte diese Haltung vermittelt werden, um den angehenden Lehrkräften Ängste nehmen zu können. (SIELERT, 2008)

Bei den Untersuchungen von SCHMIDT/SCHETSCHKE (1998) konnte empirisch belegt werden, dass im Rahmen der Sexualerziehung besonders Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeit erwünscht sind. Für Jugendliche spielt es eine nennenswerte Rolle, ob es die Lehrperson tatsächlich wagt, prekäre Inhalte anzusprechen, oder ob sie dies eher meidet. Selbst wenn die Lehrperson das Thema im Unterricht bespricht, ist es essentiell, dass sie sich nicht nur an biologisches Faktenwissen hält, sondern auch soziale und emotionale Betrachtungen im Unterricht mit einbezieht. (SIELERT, 2008)

Die Sexualerziehung lässt sich nicht nur auf Informationen zu menschlichen Körpervorgängen reduzieren. Die Lehrkraft soll befähigt sein, soziale Bezüge herzustellen, sowie den

Jugendlichen Rede und Antwort zu stehen und auch auf ihre Anliegen und Interessen einzugehen. Jugendliche brauchen den Zugang zu anderen Sichtweisen, um ihr eigenes Verhalten, Empfinden einordnen und eigene Wertmaßstäbe entwickeln zu können. (SIELERT, 2008)

Die Lehrkraft geht mit gutem Beispiel voran, indem er/sie seriös und empathisch an das Thema herantritt und sich auch die SchülerInnen von ihm/ihr ernst genommen fühlen. Erfahrungen bestätigen, dass unter solchen Bedingungen, auch der Unterricht disziplinierter abläuft. (SIELERT, 2008)

1.3.4. Anforderungen der Sexualerziehung

Da die Sexualerziehung in den Bereich der Sozialerziehung fällt, und diese als Erziehungsauftrag in jedem Unterricht vorgesehen ist, ist die Sexualerziehung nicht nur einem Unterrichtsfach festzuschreiben, sondern als Teil eines jeden Unterrichtsfaches anzusehen. Aus diesem Grund ist besonders die Vermittlung auf interdisziplinären Weg sinnvoll. (HOPF, 2008)

- Anforderungen an die Lehrperson

Heutzutage sind weitaus mehr Kompetenzen für den Lehrberuf notwendig, als nur rein fachliches Wissen. Fertigkeiten wie die Fach-, Selbst-, Methoden-, Sozial- und Handlungskompetenz werden unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen gesammelt. Dabei wird deutlich, dass von Lehrern und Lehrerinnen Fähigkeiten zum fächerübergreifenden Lernen, sowie die überwiegende Erfüllung eines pädagogischen Auftrags, verlangt werden. Im Rahmen der Sexualpädagogik spielen die Selbst- und die Sozialkompetenz eine essentielle Rolle. Die Lehrperson soll die Fähigkeit besitzen, soziale Beziehungen zu leben und die SchülerInnen in gewissen Situationen mit adäquaten Reaktionen unter Kontrolle zu halten. Die Lehrperson soll zum einen Emotionen wie unter anderem Zuwendung, Spannung, Erregung oder Kummer erkennen können. Zum anderen ist es auch von Bedeutung, dass die Lehrperson andere Standpunkte tolerieren kann. Er/Sie soll imstande sein, ein rationales und verantwortungsbewusstes Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen aufzubauen und zu führen, indem auch Fragen und Unklarheiten angesprochen und berichtigt werden können.

Die Situation im Unterricht verlangt von der Lehrperson oft spontan und rein intuitiv zu handeln. Daher sind besonders die Handlungs- und Sozialkompetenz von solch grundlegender Bedeutung. (HOPF, 2008)

Die Persönlichkeit der Lehrkraft ist nahezu bestimmend für den Verlauf einer erfolgreichen Sexualerziehung. Dabei ist es wichtig, dass sich die Lehrperson authentisch verhält und nicht versucht mit künstlichem Verhalten, eigene Unsicherheiten zu überspielen. Heranwachsende merken das Kaschieren von Verlegenheiten, wodurch auch das Vertrauen zur Lehrperson gehemmt werden kann. Das emotionale Verhältnis zwischen den Jugendlichen zur Lehrperson, ebenso wie das Vorhandensein eines angenehmen, vertrauten Klassenklimas, bilden das Fundament, auf dem eine funktionierende Sexualerziehung aufbaut. Dem untergeordnet sind die Planung und didaktische Durchführung. Häufig kommen intime Themen zur Sprache, auf die nicht einfach rein rational reagiert werden kann und welche auch nicht mit Hilfe einer Unterrichtsplanung im Vorhinein gelöst werden können. Hier muss die Lehrperson für sich entscheiden, wie sie ad hoc handelt, damit ein konstruktives Gespräch zustande kommt. (HOPF, 2008)

Der Mensch ist ein Sexualwesen, sozusagen ein homo sexualis. Es darf nicht außer Betracht gelassen werden, dass auch Pädagogen Menschen mit gewissen sexuellen Wünschen und Vorstellungen sind. Jeder Mensch hat teilweise erfüllte und unerfüllte Bedürfnisse, mit denen jede Person individuell umgeht. Der persönliche Umgang mit diesen Bedürfnissen und das Verhalten der Lehrperson im Unterricht, ob sie diese eher überspielt oder sich authentisch zeigt, nehmen einen enormen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und die Erfüllung der Aufgaben der Sexualpädagogik ein. Die Lehrperson sollte keine emotionslose, rein rational funktionierende Maschine sein, sondern sollte sich hingegen vielmehr durch sozialen Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten auszeichnen. (HOPF, 2008)

Das Vertrauen der SchülerInnen ist so gut wie sicher gestellt, wenn die Lehrperson klarstellt, dass sie nicht nur Wissensvermittler ist. Vielmehr sollte die Lehrperson durch ihr Verhalten erkennen lassen, dass sie ebenso wie andere Menschen, ein Sexualwesen ist. Dazu gehört weiters auch, dass ein gemeinsamer Konsens darüber bestehen soll, dass sich die Lehrperson,

sowie die Jugendlichen, von gewissen Inhalten oder Fragen, wie das eigene Sexualleben etwa, abgrenzen können. (HOPF, 2008)

1.3.5. Aufgaben der Sexualerziehung in der Schule

Mit der Begrifflichkeit „Sexualerziehung“ ist mehr als nur die Aufklärung über biologische Definitionen gemeint. Als Teil der Gesamterziehung umfasst sie die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und die Entwicklung einer gesunden Einstellung zur Geschlechtlichkeit. Das Wort „Aufklärung“ wird oftmals nur damit im Zusammenhang gebracht, die Kinder über biologische Tatbestände zu informieren. Laut DAWKINS ist es die Aufgabe beider Erziehungsträger, demnach sowohl der Erziehungsberechtigten als auch der Schule, das Kind in seinen Bedürfnissen zu kennen und unterstützend zu handeln. Mit der Entwicklung des Kindes ändern sich auch die Bedürfnisse und infolgedessen auch die Zwecke und Methoden der Sexualaufklärung. Mit Hilfe der Sexualaufklärung kann das Kind auf bestimmte Phasen im Leben vorbereitet und künftig auch von vielen Sorgen bewahrt werden. (DAWKINS, 1969)

Eine Sexualerziehung, die nur die biologischen Phänomene der Sexualität sieht und diese von ethischen, sozialen und personalen Bedeutungen trennt, kann nicht Gegenstand einer schulischen Erziehung sein. Sexualität kann im Unterricht nicht konkret dargestellt werden. Stattdessen muss den SchülerInnen ein Verständnis für die Komplexität des menschlichen Sexualverhaltens vermittelt werden. Aus diesem Grund sind auch die reinen Informationen der pädagogischen Intention untergeordnet. Es geht demnach darum, die SchülerInnen bei der persönlichen Entwicklung ihrer Geschlechtlichkeit zu unterstützen. (GEBHARDT, 1984)

In der Schule müssen sowohl die Sexualerziehung als auch die Sexualaufklärung als Unterrichtsprinzip eingegliedert werden. Nach wie vor werden viele Kinder von ihren Eltern nicht bis unzureichend aufgeklärt. Aufgrund dessen ist die Sexualaufklärung in der Schule von besonderer Notwendigkeit. (FURTHMÜLLER, 1999)

Die Sexualerziehung ist besonders deshalb so essentiell, da verworrene Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen geklärt werden können. Falsche Informationen, Halbwissen und

schmutzige Anschauungen können von der Lehrperson berichtigt und durch Sachlichkeit geklärt werden. Außerdem sei es wichtig, den SchülerInnen erkenntlich zu machen, dass es sich bei der Thematik der Sexualität nicht um einen egoistischen Teil des menschlichen Erlebens handelt, sondern diese vielmehr Teil einer intensiven menschlichen Beziehung ist. (SCHÖDL, 1977)

1.4. Körperliche und psychosexuelle Entwicklung bei Mädchen und Burschen

Mädchen und Burschen unterscheiden sich in verschiedenen Bereichen des Lebens. Neben den entwicklungsbiologischen Unterschieden, zeigen sie auch Differenzen in Bereichen des sozialen Verhaltens. Das Wissen über diese Geschlechterdifferenzen kann dahingehend hilfreich sein, dass Motive für das unterschiedliche Verhalten erfasst werden, aber ebenso Probleme und Konflikte im koedukativen Unterricht leichter verstanden, beziehungsweise verhindert werden können.

1.4.1. Zwischen Pubertät und Adoleszenz

Die Begrifflichkeit Pubertät stammt vom lateinischen Wort „pubes“ ab und heißt soviel wie „erwachsen“. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Im Allgemeinen werden die Phasen der Pubertät und Adoleszenz als Übergangphasen definiert, die an die Kindheit anschließen und mit dem Erwachsenenalter beendet werden. Beide Perioden stellen eine Art Vorbereitungsfunktion auf das Erwachsenenalter dar. (KASTEN, 1999)

Der Zeitpunkt des Eintritts von der Kindheit in die Pubertät beziehungsweise der Abschluss der Adoleszenz und anschließende Beginn des Erwachsenenalters lassen sich nicht präzise sagen. Der Beginn und der Verlauf der Reifung sind neben den individuellen und geschlechtlichen Unterschieden auch abhängig von Faktoren wie dem Lebensstandard. Durchschnittlich setzt die Pubertät der Mädchen um ungefähr 1,5 bis 2 Jahre früher ein als bei Burschen. (KASTEN, 1999)

Ausschlaggebend für den Verlauf der beiden Perioden sind unter anderem biologische und genetisch- bedingte Ursachen. Die sehr rasch einsetzende physiologische und hormonelle Veränderung im Körper führt folglich zu Ungleichheiten im Verhalten und wirkt sich letztendlich auf das seelische Erleben des Individuums aus. (KASTEN, 1999)

Der/die Jugendliche wird mit der Aufgabe konfrontiert, die plötzlich einsetzende körperliche Veränderung zu akzeptieren und effektiv zu nutzen. Sie müssen nun lernen, ihren Körper neu kennen zu lernen, sei es bei sportlichen Aktivitäten oder wenn es um das eigene äußere Erscheinungsbild geht. In weiterer Folge erlernen sie auch, mit ihrer Geschlechtsrolle umzugehen und Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Gleichaltrigen zu knüpfen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Die Pubertät ist durch fünf bedeutsame Veränderungen gekennzeichnet:

- Veränderung der äußeren Gestalt und des Verhältnisses von Körperfett und Muskelmasse
- Rasches Wachstum, Gewichts- und Größenzunahme
- Veränderungen im Herz- Kreislauf und Atmungssystem, und in weiterer Folge eine Veränderung von Kraft und physischer Ausdauer
- Entwicklung der primären Geschlechtsorgane, Männer: Hoden, Frauen: Ovarien
- Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale wie Schambehaarung, Brust, Geschlechtsorgane, etc. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Die körperliche Reifung wird je nach Geschlecht durch unterschiedliche Mengen an Androgenen und Östrogenen verursacht. Im siebenten Lebensjahr, lange bevor die Pubertät anhand äußerer Veränderungen sichtbar wird, setzt sie durch den Anstieg dieser Hormone ein. Dabei erhöht sich der Testosteron Gehalt bei Burschen um das 18fache und der Estradiolwert bei Mädchen um das 8fache. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.4.2. Veränderungen in der Statur und den Körperproportionen während der Pubertät und Adoleszenz

- Wachstumsschub

Verantwortlich für den Wachstumsschub und die Gewichtszunahme sind die Wachstumshormone. Bis zum 11. Lebensjahr besitzen Mädchen und Burschen in etwa die gleiche Größe. Ab dann aber beginnt der Wachstumsschub, der bei Mädchen bis zu 9 cm pro Jahr beträgt, und bei Burschen bei ungefähr 10,5 cm jährlich liegt. Der Wachstumsschub der Mädchen fängt etwas früher an, weshalb sie zwischen 11 und 13 Jahren auch größer als Burschen sind. Erst mit ungefähr 14 Jahren holen die Burschen die Mädchen ein. Neben der enormen Wachstumsbeschleunigung in diesem Alter, ist auch das unterschiedlich schnelle Wachstum der einzelnen Körperteile markant. Das Längenwachstum betrifft zuerst Körperteile wie den Kopf, die Hände und Füße, anschließend die Arme und Beine und zum Schluss wächst der Rumpf nach. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Gewichtszunahme

In diesem Zeitraum kommt es neben dem Längenwachstum des Individuums auch zu dessen Gewichtszunahme. Dabei gibt es aber in der Verteilung des Körperfettes und Muskulatur geschlechterspezifische Unterschiede.

- *Muskeln*: die Zunahme von Muskelgewebe setzt ebenfalls mit dem 11. Lebensjahr ein. Zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr nehmen Burschen weiterhin an Muskelmasse zu, während diese bei Mädchen mehr und mehr abnimmt.
- *Körperfett*: im Allgemeinen besitzen Mädchen am Ende des Jugendalters mehr Körperfett als Burschen. Während Burschen ungefähr das Dreifache an Muskelmasse als an Körperfett besitzen, verhält es sich bei Mädchen in einer Relation von 5:4 zugunsten des Fettanteils. Der Anteil des Körperfettes nimmt bei Mädchen zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr deutlich zu.
- *Körperliche Leistungen*: Burschen legen im Laufe der Pubertät stark an Muskelkraft zu und sind dann mit Ende des Jugendalters den Mädchen überlegen. Zudem kommt es zu einer Vergrößerung der Lungen und des Herzens bei Burschen.

- *Unzufriedenheit mit dem Gewicht*: viele Mädchen fühlen sich mit der raschen Zunahme an Körperfett nicht wohl. Obwohl sie sich mit ihrem Gewicht oftmals im Durchschnitt befinden, besteht besonders bei Mädchen die Gefahr an Essstörungen wie Anorexie oder Bulimie zu erkranken. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.4.3. Geschlechtsreifung

Gemeinsam mit der körperlichen Reifung findet auch die Geschlechtsreifung statt. Bei Burschen verläuft diese eher einheitlich, während es zwischen den Mädchen zu größeren Differenzen kommt. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Burschen

Bei Burschen setzt die geschlechtliche Reifung zunächst mit dem Wachstum des Hodens und der ersten Schambehaarung (10 bis 13 Jahre) ein. Anschließend beginnt das Wachstum des Penis (11 bis 14 Jahre). Ungefähr ein Jahr nach Beginn des Hodenwachstums kommt es zu Ejakulationen. Der anfangs noch leichte Bartwuchs ist ungefähr zwei Jahre nach Beginn der Schambehaarung zu sehen. Abschließend wachsen nun Achsel- und Körperhaare. Zur gleichen Zeit kommt es häufig, aufgrund vermehrter Talgabsonderungen, zu Hautverunreinigungen (Akne). Ab Mitte der Pubertät kommt es zur Kehlkopfvergrößerung und infolgedessen auch zum Einsatz des Stimmbruchs, der sich durch eine piepsige Stimme kennzeichnet. (KASTEN, 1999)

- Mädchen

Zunächst wachsen die Brüste (8-13 Jahre) und anschließend die Schambehaarung (8-14 Jahre). Nach Veränderung der Genitalien (Uterus, Vagina, Schamlippen, Klitoris), kommt es zum Einsatz der Menarche (10-16 Jahre), womit das pubertäre Wachstum meist seinen Abschluss findet. Der regelmäßige monatliche Eisprung tritt nach ungefähr zwei Jahren ein. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.4.4. Psychische Auswirkung der Pubertät

Die Veränderung der Physiologie der Heranwachsenden hat ebenfalls Auswirkungen auf psychischer Ebene. Häufig kann es zur Minderung des Selbstwerts, Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper sowie Stimmungsschwankungen kommen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- **Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper**

- *Zufriedenheit mit dem Aussehen:* es lässt sich allgemein sagen, dass Mädchen unzufriedener sind als Burschen. Kennzeichnend ist, dass Mädchen gerne schlanker sein wollen, während sich Burschen eine kräftigere Statur wünschen.
- *Zufriedenheit mit dem Gewicht:* Hier gibt es geschlechterdifferenzierte Ansichten. Burschen werden zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr immer zufriedener. Sie empfinden die Zunahme an Gewicht und Körpergröße als positiv. Oftmals führen diese positiven Veränderungen auch zu risikoreichem Verhalten. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Häufig kommt es aufgrund der Gewichtszunahme bei Mädchen zu einer Reduktion des Selbstwerts. Nur das Brustwachstum wirkt sich positiv auf das weibliche Selbstbild aus. Dennoch lässt sich im Vergleich sagen, dass Mädchen weniger zufrieden mit dem eigenen Körper sind als Burschen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- **Stimmungsschwankungen**

Bei Pubertierenden schwankt die Stimmung über den Tagesverlauf stärker als bei Erwachsenen. Ursache dafür sind unter anderem die Hormone, die einer enormen Schwankung unterliegen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.4.5. Einsatz und Tempo der Entwicklung der Pubertät

Der Einsatz und der zeitliche Verlauf der Pubertät sind interindividuell sehr variabel. So kann sie bei Mädchen zwischen dem 8. und 13. Lebensjahr erfolgen und bei Burschen im Alter von 9 bis 13 Jahren einsetzen. Auch das äußere veränderte Erscheinungsbild und die tatsächliche physische Reife variieren. Bei Mädchen kann diese Zeitspanne zwischen eineinhalb und sechs Jahren und bei Burschen zwischen zwei und fünf Jahren betragen. Diese starke Variation zwischen den Jugendlichen kann oftmals dazu führen, dass einige die Pubertät größtenteils abgeschlossen haben, während sie bei anderen gerade erstmal einsetzt. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Ursachen dafür sind zum einen die individuelle Ebene und zum anderen die soziale Ebene.

- Die individuelle Ebene umfasst folgende Bereiche:
 - *die genetische Ausstattung:* die Pubertät der Kinder gleicht oftmals der ihrer Eltern. Hat die Pubertät der Eltern recht früh eingesetzt, so besteht die Tendenz, dass diese bei ihren Kindern ähnlich verläuft.
 - *umfassendes körperliches Wohlbefinden:* dies ist abhängig von der Ernährung und der sportlichen Aktivität beziehungsweise von Belastungen wie Mangelernährung und Leistungssport.
 - *Belastungen durch die Familiensituation:* hierbei spielen Stressoren wie familiäre Konflikte, Scheidung der Eltern oder Tod eines Angehörigen eine Rolle. Bei Mädchen kann beispielsweise die Menarche früher einsetzen, wenn diese Stressoren stärker auftreten. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Die soziale Ebene umfasst folgende Bereiche:
 - *Säkularisierungstrend:* es besteht die Tendenz, dass die Pubertät immer früher zum Einsatz kommt als noch vor ein paar Jahrhunderten.
 - *Sozioökonomischer Status:* die Standards der Ernährung, Hygiene und die medizinische Versorgung sind bedeutsam. Sie variieren je nach sozialem Status.
 - *Nationalität:* die Pubertät setzt in Industrienationen vergleichsweise früher ein, als in Entwicklungsländern. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.5. Identität

1.5.1. Identität und Selbst

- Identität

Die Frage nach der eigenen Identität, dem „Wer bin ich?“, beschäftigt vor allem in einer Zeit, in der die körperlichen, kognitiven und sozialen Veränderungen besonders stark sind. Der Begriff der „Identität“ meint in der Psychologie die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines jeden Individuums. Es wird hier die eigene Person beschrieben. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Sie beruht auf folgenden Aspekten:

- *Die Selbstwahrnehmung*: die Erkennung und Einschätzung der eigenen Person.
- *Die Einschätzung von außen*: die Wahrnehmung der Persönlichkeitsstruktur durch andere Personen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Selbst

Beim Begriff des „Selbst“ geht es vielmehr um das Wesentliche des Menschen. Durch Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis erfasst das Individuum seine wesentlichen Eigenschaften. Es dreht sich alles um die Frage „Wie stehe ich zu mir?“. Hier wird die eigene Person bewertet. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Diese baut folglich auf zwei Komponenten auf:

- *Kognitive Komponente*: umfasst die Selbstwahrnehmung und das Wissen einer Person. Darunter fällt auch das Fähigkeitsselbstkonzept. Dabei ist die Einschätzung eigener Fähigkeiten gemeint, wie beispielsweise im Bereich des Schulischen. Aus der Annahme der eigenen Kompetenz entwickeln sich in weiterer Folge Erwartungen bezüglich Erfolge oder Misserfolge.
- *Affektive Komponente* (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.5.2. Identifikation mit dem eigenen Geschlecht

Die Pubertät spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Identifikation des eigenen Geschlechts und der eigenen Sexualität geht. Hier sind folgende zwei Begrifflichkeiten bedeutsam: Geschlechtsidentität und Geschlechtsrolle. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Geschlechtsidentität

Darunter wird das Gefühl von Männlichkeit, Weiblichkeit, Androgynität beziehungsweise fehlender Differenzierung verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch gleich viele männliche und weibliche Eigenschaften besitzen kann. Je nach Ausmaß fällt diese Person in eine bestimmte Kategorie.

Aufgebaut wird die Geschlechtsidentität durch einen kognitiven Prozess. Im Grundschulalter, sobald Mädchen und Burschen erkennen, dass sie unterschiedlich sind, und sich eben nicht ausschließlich durch Kleidung unterscheiden, begreifen sie auch, welches Verhalten ihrem Geschlecht angemessen ist. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Hier gibt es geschlechterspezifische Unterschiede. Während Burschen die emotionale Ebene und die Beziehungsebene von Sexualität trennen, können Mädchen hier keine richtige Grenze ziehen. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Die Geschlechtsidentität verändert sich im Laufe der Zeit und so werden heute traditionelle Rollenvorstellungen von Mädchen mehr und mehr mit Selbstsicherheit angesehen. Heutzutage können sich Frauen selbst dazu entschließen, ob sie mit ihrem Partner beispielsweise Geschlechtsverkehr haben oder nicht. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

- Geschlechtsrolle

Dabei geht es um das Verhalten eines Geschlechts, das mit den Normen einer Gesellschaft in Zusammenhang steht. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

Während der Entwicklung erlernen Mädchen als auch Burschen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen anhand von Beobachtungen von Gleichgeschlechtlichen, sowie Lob, Anerkennung und Tadel durch die Gesellschaft. Dies ist ein sozialer Prozess. (GROB, JASCHINSKI, 2003)

1.6. Geschlechtersozialisation und Geschlechterdifferenzen in der Schule

Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen bestehen auch in Bereichen wie Kommunikation, Schriftsprachenerwerb, unterschiedliches Interesse an Unterrichtsfächern wie Technik, Naturwissenschaften, ebenso auch im Zusammenhang mit Leistungserfolg, Aufmerksamkeitsverhalten, Sozialkompetenz und Bewegungsverhalten. (THIES, RÖHNER, 2000)

Mädchen und Burschen entwickeln soziale Beziehungen als auch Kompetenzen unterschiedlich von einander. Interaktions- und Verhaltensstudien in der Schulforschung haben ergeben, dass sie sich in der Freundschaft, Sitznachbarschaft, im Außenseitertum, im Umgang mit Konflikten, etc. geschlechtsspezifisch verhalten. Bei Untersuchungen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie kam PETILLION zu den Ergebnissen, dass Burschen sich messen wollen, ihre Durchsetzungsfähigkeit mit Raufen, Kämpfen erproben, Hierarchiekämpfe austragen, Konflikte eher durch körperliche Gewalt austragen und durch Aggressionen auffallen. Im Vergleich dazu besitzen Mädchen ein dichtes Netz an sozialen Beziehungen, suchen soziale Nähe und besitzen eine hohe Sensibilität. Sie haben das Bedürfnis Konflikte zu lösen und verbal auszutragen. (THIES, RÖHNER, 2000)

Burschen erhalten in der Schule aufgrund positiven und negativen Lern- und Sozialverhaltens wesentlich mehr Aufmerksamkeit von Lehrkräften. Dies führt wiederum dazu, dass sie Macht über den Unterrichtsverlauf und die Interaktionsweise besitzen, sowie Lerninhalte bestimmen können. Burschen fallen vor allem durch ihr dominantes Verhalten auf, während Mädchen, aufgrund ihrer sozialen Fähigkeiten, das Verhalten der männlichen Mitschüler tolerieren und damit in den Hintergrund des Unterrichts treten. (THIES, RÖHNER, 2000)

Weitere Unterschiede können zwischen Mädchen und Burschen bestehen:

- Im Bereich des *Selbstvertrauens* spielen das Selbstwertgefühl und Schulangst eine tragende Rolle. Die Ergebnisse von HORSTKEMPER zeigen, dass Mädchen dazu neigen, sich eher als Versagerin zu fühlen. Sie sind von wesentlich mehr Schulängsten geplagt als Burschen, die zudem mehr Selbstwertgefühl besitzen als Mädchen.
- *Schulerfolg und Selbstvertrauen*: selbst wenn Mädchen bessere schulische Leistungen erbringen, weisen sie oftmals ein niedrigeres Selbstwertgefühl auf. Positive Rückmeldungen von LehrerInnen nehmen Burschen so auf, dass es auch dem

Selbstwert nützt. Während sich bei Mädchen negative Kritik mindernd auf den Selbstwert auswirkt, scheinen Burschen nahezu immun dagegen zu sein.

- *Schulische Interaktionsbeziehungen und Selbstvertrauen*: Burschen beziehen ihren Selbstwert aus sozialen Beziehungen und Interaktionen in der Gruppe, statt aus schulischen Erfolgen, wogegen es vergleichsweise bei Mädchen genau umgekehrt verläuft. Außerdem werten Mädchen auch die Rückmeldung von Lehrpersonen in höherem Maße. (THIES, RÖHNER, 2000)

1.7. Kommunikation im Unterricht

Besonders im Aufklärungsunterricht spielt die Gesprächsbasis eine wichtige Rolle. Im Klassenverband wird über das Thema „Sexualität“ mit der Lehrperson gesprochen. Dabei ist das Klima unter den SchülerInnen sowie auch zur Lehrperson sehr entscheidend. Sowohl der Verlauf als auch der Ertrag des Unterrichts hängen vom Umgang und der Kommunikation zwischen den Schülern und Schülerinnen und der Lehrperson ab.

*„Der Sexualekundeunterricht muss so angelegt sein, dass er die Schüler miteinander ins Gespräch bringt, dass sie aufeinander eingehen können, Verständnis für Hemmungen, Neugier, Unwissenheit entwickeln, dass sie sich als Gesprächspartner über sexuelle Fragen ernst nehmen“.*⁹

Es ist wichtig die Didaktik nach dem Erfahrungswert der SchülerInnen auszurichten, um die Herstellung eines Praxisbezugs gewährleisten und um auf Wünsche der SchülerInnen reagieren zu können. (RAMMEL, 2009)

Im Unterricht soll ein Klima herrschen, indem Erfahrungen leicht angebracht werden können, ohne dass es dabei zu Provokationen oder Bloßstellungen kommt. Provokationen, etc. von MitschülerInnen, können unter Umständen dazu führen, dass aufgrund von Scham oder Angst, Fragen und/oder Probleme nicht mehr geäußert werden und bei Unklarheiten nicht mehr nachgefragt wird. Irrtümer und Fehler werden folglich nicht korrigiert, wodurch SchülerInnen in ihrem falschen Glauben gelassen werden. (RAMMEL, 2009)

⁹ Rammel, 2009: S.66

Nicht nur das Klassenklima trägt zur Gesprächsentwicklung bei, sondern vor allem auch die Anwesenheit des anderen Geschlechts kann großen Einfluss auf den Gesprächsstil nehmen. Im Folgenden wird nun erläutert, wie sich die Geschlechter im sozialen Kontext unterschiedlich verhalten und welche Konsequenzen daraus resultieren. Durch den Einblick in verschiedene Handlungsmotive kann das Verhalten beider Geschlechter besser verstanden werden.

1.7.1. Gesprächsverhältnis der beiden Geschlechter

Die Schule ist ein Ort, an dem soziale Erfahrungen gesammelt werden. Hier lernen Heranwachsende für das Leben, indem sie sich Normen und Werte einer Gesellschaft unterordnen und den Umgang mit Gleichaltrigen erlernen. Auch der Bereich des Begehrens und der Anerkennung durch das andere Geschlecht spielen dabei eine wichtige Rolle. Schüler und SchülerInnen lernen sich im spielerischen Kontext anzunähern und erfahren dabei frühe erotische Kontakte. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Geht es um den Austausch untereinander, so verhält es sich bei den beiden Geschlechtern anders. Mädchen suchen den Kontakt zu gleichgeschlechtlichen Personen, denen sie Vertrauen schenken können. Im Gegensatz dazu, fallen Burschen vielmehr mit Statements und kritischen Bemerkungen an anderen Personen auf, als mit ernsthaften, emotionalen Gesprächen weder zum gleichen noch zum anderen Geschlecht. Gespräche zwischen Mädchen und Burschen sind eher eine Seltenheit, da Mädchen das andere Geschlecht wenig ernst nehmen und Burschen prinzipiell ungern über das Thema „Sexualität“ sprechen. Der psychosexuelle Reifungssprung zwischen Burschen und Mädchen desselben Alters äußert sich in ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit. Mädchen nehmen das Verhalten gleichaltriger Burschen so wahr, dass sie Gespräche über Sexualität eher ablehnen oder darauf mit Kichern reagieren. Aufgrund dessen werden Mädchen in ihrer Annahme, dass Burschen noch nicht so erwachsen seien, bestätigt. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Auch Gespräche über intime Erfahrungen sind geschlechtsspezifisch. Mädchen kommunizieren eher direkt miteinander und besitzen den Wunsch, sich mit erfahrenen Freundinnen auszutauschen, um sexuelle Interaktionen besser verstehen zu können. Die

Gesprächsinhalte sind tendenziell sehr authentisch, da es den Mädchen darum geht, Rat, Hilfestellungen und die Meinung der Freundin einzuholen. Bei Burschen verlaufen diese Gespräche hingegen anders. Die Gesprächsinhalte sind vielmehr hochstapelnd als realitätsnah. Zum einen sehen sie gleichgeschlechtliche Altersgenossen als Konkurrenten gegenüber den Mädchen, denen sie keine wahren Berichte erzählen oder um Rat fragen würden. Zum anderen würde das Offenlegen von Gefühlen eher als Schwäche angesehen werden und wäre alles andere als „cool“. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Burschen führen mit ihren Freunden wenig ernsthafte Gespräche über Sexualität, aber auch Mädchen kommen für sie als Gesprächspartner nicht in Frage. Für beide Geschlechter wäre es sehr abwegig, sich mit dem anderen Geschlecht über Intimes zu unterhalten. Mädchen behaupten von Burschen, dass diese zu unreif und unvernünftig wären, um mit ihnen ein ernsthaftes Gespräch führen zu können. Burschen hingegen interpretieren den intensiven Austausch über Erfahrungen und das Schildern von Berichten vielmehr als Klatsch und Tratsch. Sie würden ihre Gedanken und Erfahrungen auch aus diesem Grund keinem Mädchen erzählen. (RAMMEL, 2009)

Das Gespräch im Unterricht ist aufgrund dessen von besonderer Bedeutung. Hier besteht die Möglichkeit, dass sich beide Geschlechter in einem geordneten Kontext ernsthaft austauschen und vorurteilsfreier kommunizieren können. Die Lehrperson kann den Gesprächsverlauf kontrollieren und hat die Möglichkeit jederzeit einzugreifen. Momente, in denen mit dem anderen Geschlecht neutral kommuniziert wird, gelten als wichtige Erfahrung im künftigen Leben, beziehungsweise im späteren Zusammenleben zwischen Mann und Frau. (RAMMEL, 2009)

Im Unterricht können häufig Probleme und Konflikte auftreten, die darauf basieren, dass sich Mädchen und Burschen im sozialen Miteinander geschlechtsspezifisch verhalten. Es bestehen bei beiden Geschlechtern Verhaltensmuster, die das Kommunizieren im Unterricht erschweren und dadurch oft eine grundlegende Gesprächsbasis hinderlich machen.

In einer Studie von THIES und RÖHNER wurde das Kommunikationsverhalten von Mädchen und Burschen im Unterricht untersucht. Es sollte erfasst werden, wie sich beide Geschlechter an zentrale Kommunikationsregeln halten, ob sie das Rederecht des anderen respektieren und

einander zuhören können. Zusammenfassend können nun folgende Ergebnisse erörtert werden: Mädchen und Burschen verhalten sich unterschiedlich und gehen anders miteinander um. Es zeigen sich unterschiedliche Interaktionsmuster, aber auch das Rederecht und die Kooperation untereinander werden unterschiedlich gehandhabt. (THIES, RÖHNER, 2000)

Die Gesprächszeit und Redebeiträge überwiegen bei den Mädchen. Sie beziehen sich auf ernsthafte Unterrichtsgespräche und tragen inhaltlich sehr viel bei. Geht es um das Gespräch zwischen beiden Geschlechtern, so zeigt sich, dass Mädchen das Gespräch aktiv aufnehmen. Sie wirken interessiert und aufmerksam und stellen zu den Beiträgen der Burschen Fragen. Umgekehrt verhält es sich jedoch anders. Burschen fragen nur sehr knapp und zeigen sich weniger interessiert. Auch im Erwachsenenalter besteht die Tendenz von männlicher Seite auf Beiträge von Frauen eher kurz zu reagieren. Auf diese Weise können Männer eine gewisse Macht im Gespräch ausüben, da sie entscheiden, über welche Themen es wert ist zu diskutieren. (THIES, RÖHNER, 2000)

Die Gesprächsebene wird von Mädchen geschaffen, indem sie zu Beiträgen Fragen stellen, oder mit weiteren Erfahrungsberichten anknüpfen. Burschen halten sich im Gegensatz dazu eher zurück, und beschäftigen sich vielmehr miteinander. Sie fallen durch Raufereien oder Privatgespräche untereinander auf. Die Lehrperson muss oftmals eingreifen und schenkt infolgedessen vor allem Burschen ihre Aufmerksamkeit. Dadurch werden Mädchen von Burschen herabgesetzt und rücken durch zahlreiche Ermahnungen der Burschen seitens der Lehrperson in den Hintergrund. Die Mädchen jedoch fordern die Aufmerksamkeit der Lehrperson selten ein und tolerieren das störende Verhalten ihrer männlichen Mitschüler. (THIES, RÖHNER, 2000)

Bei der Analyse dieses Verhaltens wird die Theorie von FRIED erläutert, die besagt, dass Burschen eher den Austausch innerhalb ihrer Peer- Group suchen als Gespräche mit weiblich-privaten Erzieherinnen zu führen. Auch im Elternhaus kommt dies zum Vorschein, wenn sich Söhne mit der Hinwegsetzung über Regeln von der Mutter abgrenzen wollen. Aber auch in der Schule tendieren sie mit ihrem Interaktionsstil dazu, die Autorität von Erwachsenen zu missachten. (THIES, RÖHNER, 2000)

Das geschlechtsspezifische Verhalten bei Mädchen und Burschen kann im gemischt-geschlechtlichen Unterricht zu einigen Problemen führen. Dies könnte nun folgendermaßen gelöst werden:

„Partiell geschlechtsgetrennte Gesprächsphasen, beispielsweise in Form von Mädchen- und Jungenkonferenzen, könnten hier einen Beitrag dazu leisten, dass beide Geschlechter ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen und ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern lernen.“¹⁰

Besonders im Aufklärungsunterricht können Schüler und Schülerinnen von einigen monoedukativen Unterrichtseinheiten profitieren, indem nur Gespräche zu Gleichgeschlechtlichen entstehen. Diskrepanzen und Konflikte aufgrund des geschlechtsspezifischen Verhaltens wären damit für eine gewisse Zeit ausgeschaltet, wodurch konstruktiven Gesprächen mehr Entfaltungsfreiheit gegeben wäre.

1.7.2. Sprachliche Probleme im Unterricht

Nicht nur die Beziehung zwischen Mädchen und Burschen spielt im Unterricht eine tragende Rolle, sondern auch das Verhältnis zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson kann die Kommunikation über Sexualität bestimmen.

LehrerInnen sind nicht nur PädagogInnen, sondern wie alle anderen Menschen auch, Sexualwesen. Der Begriff „homo sexualis“ beschreibt den Menschen mit all seinen sexuellen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen. Nicht immer ist es einfach mit SchülerInnen über das Thema Sex zu sprechen und es mögen auch viele Situationen auftreten, in denen Scham und Peinlichkeit entstehen. Es stellt eine gewisse Herausforderung dar, mit SchülerInnen eine sachliche Ebene zu finden, auf der ein effektives, sinnvolles Gespräch möglich ist und dennoch genug Raum bleibt, um Fragen zu stellen und Erfahrungsberichte austauschen zu können. (HOPF, 2008)

Die Sprache im Aufklärungsunterricht veranschaulicht häufig, wie schwierig es ist, unbefangen über Sexualität zu sprechen. Die Art der Kommunikation und die Wahl des Vokabulars vermitteln non- verbale Botschaften. Es macht einen Unterschied, ob die Lehrperson

¹⁰ THIES, RÖHNER, 2000: S. 103

beispielsweise widerwillig, kurz, genüsslich, verächtlich, zynisch, vulgär oder stotternd über diese Thematik spricht. Über die Sprache können Scham, Wünsche, Tabus, etc. unbewusst geäußert werden. Außerdem vermittelt die Sprache nicht nur Empfindungen und Ansichten, sondern auch eine Grundeinstellung zur Sexualität. (HOPF, 2008)

Die Sprache ist ein Prozess. Erst in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und deren Umwelt, sowie einem gewissen gesellschaftlichen Kontext entsteht Sprache. Im Laufe der Sprachentwicklung eines jeden Menschen, gewinnt ein Wort an emotionaler Attribution. Es ist nicht das Wort selbst, welches beispielsweise peinlich oder vulgär ist, sondern das was jede Person diesem persönlich zuschreibt. (HOPF, 2008)

Je nach Milieu oder Gesellschaft wird ein anderer Sprachstil verwendet. Die Kommunikation im Aufklärungsunterricht wird demnach unter anderem von der Situation und dem Klassenklima bestimmt, und ist auch von der Sprachsozialisation der SchülerInnen abhängig. (HOPF, 2008)

Heutzutage ist es wichtig, den SchülerInnen keine Verbote in ihrem Sprachgebrauch aufzuerlegen, sondern sich ihrer Sprachvielfalt gegenüber offen zeigen. Die Lehrperson sollte versuchen mit den SchülerInnen einen gemeinsamen Konsens über die sprachliche Kommunikation im Unterricht zu finden. (HOPF, 2008)

Schimpfworte und tabuisiertes Vokabular werden von Kindern und Jugendlichen öfters verwendet, ohne dabei die wirkliche Bedeutung des Ausdrucks zu kennen. Lehrpersonen wissen häufig nicht, wie sie in solchen Situationen reagieren sollen und welches Verhalten hier adäquat wäre. Es ist nicht förderlich auf dieses Verhalten mit Verboten oder gar Bestrafungen zu antworten, da dies die SchülerInnen nicht zur Einsicht bringen, sondern vielmehr die Vertrauensbasis zur Lehrperson zerstören würde. Den LehrerInnen wird geraten mit den Schimpf- und Tabuwörtern von SchülerInnen offen umzugehen und die SchülerInnen vor allem dazu anzuregen, den Gebrauch der Worte zu reflektieren, anstatt ihnen eine „ordentlichen“ Sprache aufzuerlegen. In Situationen in denen SchülerInnen verbal provozieren, ist es wichtig, gelassen und authentisch zu agieren. Ihnen sollte auf gelassene Art und Weise die Grenzen aufgezeigt werden, um mit ihnen das eigene Sprach- und Redeverhalten zu reflektieren. (HOPF, 2008)

1.8. Koedukation

1.8.1. Definition und Geschichte der Koedukation

Das Wort „Koedukation“ (lateinisch: *con* „zusammen“ + *educatio* „Erziehung“) bedeutet so viel wie Gemeinschaftserziehung. (BROCKHAUS, 2011)

Historisch betrachtet, war es in der Vergangenheit üblich, bei Männern und Frauen aufgrund ihrer biologischen Unterschiede auch konsequent auf Unterschiede in Bereichen der Psyche, der sozialen Funktionen und Sexualität zu schließen. Die anerkannten Geschlechtsrollen sollten durch das Erziehungs- und Bildungswesen gewährleistet werden. (SIELERT, 2000)

Im 19. Jahrhundert wurde die Forderung nach einer höheren Bildung für Mädchen immer stärker und so war es nicht zu verhindern, dass Mädchen teilweise an reinen Burschenschulen nach und nach zugelassen wurden. Der Begriff Koedukation wird ab dem Jahre 1913 gebräuchlich. In Wien wurde 1925 die erste Schule mit koedukativem Unterricht geschaffen. Während des zweiten Weltkriegs wurde, ebenso wie in Deutschland, auch in Österreich die Monoedukation vorgeschrieben, um die Geschlechterrollen auch in der schulischen Erziehung klar vermitteln zu können. (BANDION, 2000)

VertreterInnen der Frauenbewegung fingen an, die Benachteiligung der Mädchen gegenüber den Burschen auch im Bildungswesen zu problematisieren und gingen zur Forderung eines koedukativen Unterrichts von Burschen und Mädchen über. Damit sollten Mädchen die gleichen Bildungschancen erhalten wie Burschen. Ein weiteres Motiv für die Koedukation war die Vorstellung einer gleichberechtigten Partnerschaft von Frau und Mann, welche durch die gemeinsame schulische Erziehung gewährt werden sollte. Mit der Einführung der Koedukation sahen viele einen Beitrag zur Gleichberechtigung. (SIELERT, 2000)

1.8.2. Gesetzliche Regelungen zur Koedukation in Österreich

In Österreich ist seit 1975 der koedukative Unterricht von Burschen und Mädchen an allen öffentlichen Schulen obligatorisch vorgeschrieben und im Schulorganisationsgesetz (§ 4 Abs. 1) festgehalten. Im Schuljahr 2009/10 waren es um rund 1,3% Prozent, das heißt 80 von 5.940 Schulen, welche eine eingeschlechtliche Unterrichtsführung besaßen. (BMUKK, bmukk.gv.at)

Durch zahlreiche wissenschaftliche Studien und Forschungsarbeiten angeregt, wird die Koedukation heutzutage vermehrt thematisiert. Themen wie das Verhältnis zwischen Burschen und Mädchen im gemeinsamen Unterricht, die Interaktion beider Geschlechter zur Lehrperson, die didaktische Auslegung auf das Geschlecht, sowie die Wahl der Unterrichtsinhalte werden dabei behandelt. Erneuerungen und Maßnahmen sollten nicht zur erneuten Trennung der Geschlechter, sondern vielmehr zur Reformation der Koedukation an sich führen. Die Auseinandersetzung mit den Geschlechterdifferenzen soll dahingehend verlaufen, dass diese im Unterricht berücksichtigt und adäquat umgesetzt werden. Mit Hilfe der Kenntnis, dass Mädchen beispielsweise eine Benachteiligung in Bereichen der Technik und den Naturwissenschaften und Burschen in Bereichen der Fremdsprachen erfahren, können Gegenmaßnahmen erfolgen. Im Jahre 2000 folgten Initiativen von BMBWK/BMUKK, welche dabei halfen das Gender Mainstreaming in Schulen umzusetzen. Diese wurden im Schuljahr 2007/08 verwirklicht, indem ein Kriterienkatalog erstellt wurde, welcher auf eine Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit an Schulen und im Unterricht hinführen sollte. Mit Hilfe des Katalogs werden Schulen dazu angehalten, das Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen. (BMUKK, bmukk.gv.at)

Weiters steht im Schulorganisationsgesetz (§ 8a), dass es aufgrund spezieller Thematiken oder Situationen effektiv wäre, die Geschlechter im Unterricht zu trennen. (BMUKK, bmukk.gv.at)

1.8.3. Koedukation im Allgemeinen

Mit der Einführung der Koedukation in den 60er Jahren wurde angenommen, dass damit eine Chancengleichheit der Geschlechter gewährleistet wäre. Mit der Streichung jeglicher Bereiche im Lehrplan, welche geschlechterspezifisch ausgerichtet waren, gab es keine Unterschiede mehr in Punkto Leistungsfähigkeit oder Motivation zwischen Mädchen und Burschen. Trotz der Annahme, dass nun Geschlechtsstereotype mehr als überholt seien, traten sie nach wie vor auf. Sichtbare Folgen sind beispielsweise, dass Mädchen und Burschen sich in der Wahl der Fächer, sowie im Selbstvertrauen erheblich unterscheiden. (GLUMPLER, 1994)

In den Koedukationsdiskussionen werden Vor- und Nachteile einer geschlechtshomogenen Gruppe abgewogen. Die phasenweise Aufhebung der Koedukation in gewissen Fächern spielt auch in dieser Debatte eine wichtige Rolle. GLUMPLER führte eine Untersuchung durch, in der

sie SchülerInnen zu diesem Thema befragt hatte, um zu sehen, inwieweit die Argumente, Annahmen und Vorwürfe tatsächlich gerechtfertigt sind. (GLUMPLER, 1994)

Vorab lässt sich sagen, dass sich das Votum der SchülerInnen zugunsten eines koedukativen Unterrichts abzeichnete. Grund dazu ist zum einen die Sorge, dass sich durch eine Trennung eine wiederkehrende Benachteiligung ergeben könne. Zum anderen gibt es auch Bedenken dahingehend, dass Mädchen weniger Angebot an Fächern vorfinden könnten. Außerdem merkten die SchülerInnen an, das gemeinsame Miteinander zu schätzen. Sie sind der Ansicht, dass sie in der Schule den Umgang mit dem anderen Geschlecht erlernen. (GLUMPLER, 1994)

Unter den Voten Pro oder Kontra Koedukation, waren es wesentlich mehr Mädchen als Burschen, die sich für eine Trennung aussprachen. Es lässt sich auch abzeichnen, dass sich das Votum zur Koedukation je nach Schulstufe anders verhält. Während viele SchülerInnen im Grundschulalter einen gemeinsamen Unterricht befürworten, wird die Zahl derer in der Sekundarstufe II immer geringer. (GLUMPLER, 1994)

1.8.4. Argumente pro und kontra Koedukation

Seit mehr als 40 Jahren ist die Koedukation die übliche Form der Beschulung. Dieses Thema findet aber nach wie vor keine Ruhe und die Stimmen der BefürworterInnen und GegnerInnen sind laut. Die Forschung liefert dabei immer wieder neue Beiträge zur Diskussion. Im folgenden Abschnitt werden die Vor- und Nachteile rund um das Thema angeführt und die Sichtweisen von SchülerInnen erwähnt, die bei der Untersuchung von FAULSTICH- WIELAND resultierten.

1.8.4.1. Argumente pro Koedukation

- Gemeinsames Miteinander und einander Kennenlernen

SchülerInnen schätzen den gemeinsamen Unterricht vor allem deshalb, da er eine Möglichkeit zum gegenseitigen Kennenlernen und Einschätzen des anderen Geschlechts bietet. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Zu diesem Argument führt eine Gymnasiastin folgende eine Aussage an:

„In der Schule ist man doch hauptsächlich dann, wenn man auch in der Entwicklung ist, also wann sollte man das andere Geschlecht denn anders kennenlernen als in dieser wichtigen Phase?“¹¹

In einem gemeinsamen Unterricht lernen Mädchen sich auch gegen Burschen durchzusetzen, ihnen Grenzen aufzuzeigen und „Nein“ zu sagen. Die Unterdrückung der Frauen im späteren Berufs- und Eheleben könne damit verhindert werden. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Eine Schülerin meint dazu folgendes:

„Mädchen lernen, sich gegen die Jungen zu behaupten, und die Jungen ihrerseits Rücksicht auf die Mädchen zu nehmen.“¹²

Die Koedukation sollte vielmehr als Aufgabe statt als Gegebenheit gesehen werden. Im Sinne der Psycho- Hygiene kann argumentiert werden, dass mitmenschliche Beziehungen nur dann erlernt, wenn sie eingegangen werden, ebenso wie man beispielsweise ins Wasser steigen muss, um Schwimmen zu lernen. Dieser Ansicht nach kann weiters nur dann eine Wertschätzung des anderen Geschlechts erfolgen, wenn verhindert wird, dass es zu Konkurrenzverhalten oder zu Leistungssteigerungen durch gegenseitige Intrigen kommt. Das Erlernen der Zweigeschlechtlichkeit sei erforderlich, um mögliche spätere Fehlentwicklungen zu vermeiden. (BANDION,2000)

Die Schule stellt für Schüler und Schülerinnen einen neutralen Ort dar, an dem sie sich begegnen. Die Gegebenheiten sind ideal, um in der Entwicklung der Jugendlichen Diskussionen mit dem anderen Geschlecht führen zu können. Es wird hier ein Grundstein für eine funktionierende Kommunikation gelegt, womit möglichen späteren Konflikten zwischen den Geschlechtern vorbeugt werden kann.

In einer Untersuchung von ROLOFF und EVERTZ (1992) ging hervor, dass das Kennenlernen zwischen den Geschlechtern in koedukativen Schulen besser gelingen würde als in einem monoedukativen Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen die Vorurteile bei Männern als ihren künftigen Arbeitspartner antizipieren. Wichtig dabei ist aber vor allem,

¹¹ Glumpler 1994: S. 156

¹² Glumpler 1994: S. 156

dass in der Untersuchung hervorging, dass SchülerInnen aus koedukativen und monoedukativen Schulen jeweils ein unterschiedliches Männer- und Frauenbild besaßen. Dabei waren die Vorstellungen der Mädchen aus koedukativen Schulen weitaus realistischer. Den Schülerinnen wurde mit Hilfe des koedukativen Unterrichts ein vernünftigeres Bild vom männlichen Verhalten deutlich gemacht und zudem aufgezeigt, dass Männer angemessene Arbeitskollegen und Bündnispartner sein können. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Besonders in der Schule werden Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht gemacht. Ein koedukativer Unterricht bereitet SchülerInnen auf ein gemeinsames Alltags- und Berufsleben vor und bietet ihnen bereits sehr früh die Möglichkeit, Differenzen zu akzeptieren und mit diesen umzugehen.

- Vermeintliches Interesse

Ein Argument gegen eine Trennung beider Geschlechter im Unterricht entsteht aufgrund der Befürchtung von Schülerinnen, dass Burschen eine bessere Bildung erhalten könnten. Die Orientierung und Ausrichtung des Unterrichts an vermuteten weiblichen Interessen könnte sich jedoch nicht mit der Identifikation der Mädchen decken. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

- Verstärkung von Vorurteilen

Eine Trennung in geschlechtshomogene Gruppen wäre nicht die Lösung von Geschlechterdifferenzen und den damit verbundenen Problematiken. Es könne, wie es auch in der Vergangenheit der Fall war, zu einer Verstärkung von Vorurteilen kommen. Die Kurse von Mädchen wurden qualitativ nicht so wertvoll betrachtet wie die von Burschen. Damit könne die Chancengleichheit beider Geschlechter auf Bildung und Beruf vermindert werden. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

1.8.4.2. Argumente Kontra Koedukation

- Die Selbsteinschätzung der SchülerInnen

Schülerinnen tendieren zur Annahme, Burschen seien ihnen überlegener. Häufig unterschätzen Mädchen ihre Leistungen und ihr Können und gehen oftmals davon aus, dass

sie in einem getrennten Unterricht mit geringeren Ansprüchen konfrontiert werden würden.
(FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Eine Gymnasiastin nennt folgenden Vorteil eines monoedukativen Unterrichts:

„Aber in den obengenannten Fächern (Physik, Chemie, Mathematik) wäre es vielleicht vorteilhafter, allein unterrichtet zu werden, denn dann kann man ja nur nach dem Leistungsmaßstab der Mädchen bewertet werden und nicht nachdem viel höheren der Jungen.“¹³

Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen entsteht durch die leistungsmäßigen und sozialen Erfahrungen in der Schule. Besonderen Einfluss dabei hat die Fremdeinschätzung der MitschülerInnen und LehrerInnen. Ergebnisse der Koedukationsforschung haben ergeben, dass sich Mädchen bei objektiv gleichen schulischen Leistungen in koedukativen Klassen dennoch schlechter einstufen als Burschen. Signifikant dabei ist aber vor allem, dass sich Mädchen aus monoedukativen Klassen genauso einschätzten, wie Burschen. Als Ursache dafür wird vermutet, dass mit zunehmendem Anteil männlicher Schüler das Selbstvertrauen der Schülerinnen sinkt. (GRÜNEWALD- HUBER, 1997)

So setzt sich oftmals vermeintlich die Annahme durch, dass Burschen im Allgemeinen zwar die Begabung besäßen, aber ihre fehlenden Leistungen auf geringe Motivation oder ungünstigste Umstände zurückzuführen seien. Bei Mädchen hingegen beruhe eine Leistungsschwäche eher auf mangelnder Begabung, während gute Leistungen durch Ehrgeiz zustande kämen. (GRÜNEWALD- HUBER, 1997)

- Verhalten der SchülerInnen

Das unterschiedliche Verhalten beider Geschlechter im Unterricht kann das Lernklima negativ beeinflussen. So könne es zu einer Benachteiligung der Mädchen aufgrund der Dominanz, Gewalt und Überheblichkeit der Burschen kommen. Die Aufmerksamkeit der Lehrperson wird folglich oftmals den Burschen geschenkt, da sie gezwungen ist, die Schüler in die Schranken zu weisen, um ein Arbeits- und Lernklima zu ermöglichen. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Neue Untersuchungen haben gezeigt, dass ein gemeinsamer Unterricht Defizite sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen verursacht. Ein koedukativer Klassenraum stellt einen Ort dar,

¹³ Glumpler 1994: S. 152

an den Interaktionen geschlechterpolarisierend verlaufen. Das bedeutet, dass das jeweilige Geschlecht in Gegenwart des anderen Geschlechts im Sinne der traditionellen Verhaltensweisen handelt, um den Ansprüchen an das eigene Geschlecht gerecht zu werden. Daher neigen Schülerinnen dazu, sich „weiblicher“ und Schüler sich „männlicher“ zu verhalten, als sie es tatsächlich sind. In geschlechtsheterogenen Gruppen gibt die Person in Anwesenheit des anderen Geschlechts Teile ihrer Ich- Funktion, wie beispielsweise Entscheidungsfreude, Kritikfähigkeit, etc. auf und suggeriert vielmehr ein typisches Rollenverhalten. Zudem können Burschen oft gewisse Eigenschaften, wie soziale Kompetenzen, Einfühlungsvermögen und Geduld nicht in dem Ausmaß entwickeln, als es tatsächlich möglich wäre. Ihnen werden von ihren Mitschülerinnen gewisse Eigenschaften zugeschrieben, wodurch sie folglich andere schlechter bis gar nicht ausbilden. (GRÜNEWALD-HUBER, 1997)

- Bevorzugung eines Geschlechts

Der vermeintliche Glaube geschlechterspezifischen Interesses an bestimmten Fächern kann dazu führen, dass Mädchen oder Burschen nicht die gleichwertige Chance gegeben wird, sich in dem Fach ebenso einzubringen wie das andere Geschlecht. Daraus resultierend kann ein Geschlecht im Unterricht mehr gefördert und eingebunden werden, wodurch es zu einer Benachteiligung des anderen Geschlechts kommt. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Eine Schülerin, welche sich tatsächlich benachteiligt fühlt, trifft folgende Aussage:

„Wenn es getrennt ist, können die Lehrer nicht nur die drannehmen, die es gut können, dann müssen sie in den Fächern, wo die Jungen es besser können, die Mädchen drannehmen.“¹⁴

- Interessensentwicklung bei SchülerInnen

Die Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass durch die Koedukation die traditionell ausgebildeten Interessen von Jugendlichen nicht verändert werden, sondern es scheinen diese hingegen noch verstärkt zu werden. Mädchen einer Mädchenschule beispielsweise wählen vergleichsweise eher ein naturwissenschaftliches Studium als Mädchen aus koedukativen Schulen. (GRÜNEWALD- HUBER, 1997)

¹⁴ Glumpler 1994: S. 158

Dies ruht daher, dass das Interesse nicht ausschließlich eine biologische Ursache hat, sondern vor allem ein Resultat der bestehenden Bildungssituation ist. Befunde in der Psychologie kommen zu dem Schluss, dass Interessen und Fähigkeiten zwischen Individuen größer seien als zwischen den Geschlechtern. Diese Entwicklung könne auf Unterrichtsmaterialien, Inhalte, fehlende weibliche Vorbilder und weibliche Erfolgsangst zurückzuführen sein. Außerdem sei der Unterricht stärker auf das männliche Geschlecht ausgerichtet. Die Mädchen hingegen haben mit „Double- bind“ Botschaften zu kämpfen. Sie werden dabei sowohl bei guten als auch bei schwachen Leistungen und Ehrgeiz entweder zur Streberin, Spießerin oder als Banausin angesehen. Dies führt folglich dazu, dass sich Mädchen möglichst unauffällig verhalten, wodurch sie den Lehrkräften uninteressierter erscheinen. (GRÜNEWALD- HUBER, 1997)

1.8.5. Koedukation im Aufklärungsunterricht

Koedukation stellt vor allem im Aufklärungsunterricht ein umstrittenes Thema dar. Die Aufklärung der SchülerInnen in Gegenwart des anderen Geschlechts kann den Unterricht sowie seine Ziele und Inhalte enorm beeinflussen. Die obig angeführten Vor- und Nachteile der Koedukation spielen auch im Aufklärungsunterricht eine essentielle Rolle. Der gemeinsame Unterricht kann einerseits einen Ort für einen kommunikativen Austausch bieten und damit Einblick in die Gedanken und Gefühle des anderen Geschlechts geben. Auf der anderen Seite kann bei sexuellen Thematiken sehr leicht eine gewisse Hemmschwelle entstehen, da es besonders Jugendlichen schwer fällt, in Anwesenheit des anderen Geschlechts intime Themen zu besprechen. Eine hohe Hemmschwelle der SchülerInnen und das Auftreten von peinlichen Situationen können sich wiederum negativ auf die allgemeine Gesprächsbasis zur Lehrperson auswirken.

1.8.5.1. Kommunikativer Austausch und Peinlichkeit als fördernder beziehungsweise hemmender Faktor

Der Aufklärungsunterricht umfasst Themen, die besonders Jugendlichen unangenehm und peinlich sein und zu prekären Situationen in der Klasse führen können. Dabei ist es nicht unwesentlich wie sich die SchülerInnen unter einander verstehen und welche

Umgangsformen dabei vorherrschen. Bedingungen wie ein harmonisches Gesprächsklima und der respektvolle Umgang miteinander, bilden dabei die Voraussetzung, um sowohl einen sinnvollen Austausch und ein ernsthaftes Gespräch zwischen den SchülerInnen als auch zur Lehrperson zu gewährleisten.

SCHMIDT und SCHETSCHKE führen in ihrer Untersuchung über Koedukation an, dass Schülerinnen und Schüler den Vorteil eines gemeinsamen Aufklärungsunterrichts darin sehen, dass vor allem die Möglichkeit auf einen sinnvollen Austausch gegeben ist. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Der gemischt- geschlechtliche Unterricht eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, dass mehr über das andere Geschlecht erfahren werden kann. Besonders in der Schule können Fähigkeiten vermittelt werden, die beide Geschlechter dazu anhalten, über Sexualität zu kommunizieren und dies dann auch im späteren Leben zu praktizieren. Damit können unter anderem auch spätere partnerschaftliche Probleme verhindert werden. (RAMMEL, 2009)

Im gemeinsamen Unterricht können SchülerInnen durch Fragen, Antworten und Berichte des anderen Geschlechts mehr Einblick gewinnen und sich so ein realistisches Bild vom Gegenüber entwickeln. Vorurteile und vermeintliche Annahmen können damit korrigiert werden. Zudem haben Mädchen und Burschen die Möglichkeit, dem jeweils anderen Geschlecht Fragen zu stellen. Einen Vorteil am gemeinsamen Aufklärungsunterricht stellt vor allem die Lehrperson dar, die mit ihrer Anwesenheit den Verlauf von Gesprächen kontrollieren und jederzeit eingreifen kann, sobald es zu Verletzungen der Gesprächsregeln kommt. Die Lehrperson kann den SchülerInnen die notwendigen Bedingungen schaffen, damit ein optimaler Austausch zwischen beiden Geschlechtern entstehen kann.

Besonders wenn es um Themen geht, die intim beziehungsweise emotional konnotiert sind, spielt das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrperson eine entscheidende Rolle. Der Unterricht mit dem anderen Geschlecht, kann sowohl hemmend wirken, aber er kann ebenso eine Möglichkeit für einen kommunikativen Austausch zwischen den Geschlechtern bieten. Wie bereits in obigen Erläuterungen erwähnt, ist auch die Kommunikation zwischen Mädchen und Burschen unterschiedlich. Dies kann dazu führen, dass Mädchen im Aufklärungsunterricht gehemmt oder beeinflusst werden könnten, wodurch Gespräche entweder anders bis gar

nicht zustande kommen. Wie auch erwähnt, reagieren Burschen oftmals mit Kichern. Mädchen hingegen tendieren zu ernsthaften Gesprächen und wollen sich mit den anderen austauschen. Da sie Burschen aufgrund ihres Verhaltens für unreif halten, ziehen sie es vor, Gespräche mit Gleichgeschlechtlichen zu führen. Beides kann im gemeinsamen Aufklärungsunterricht hinderlich sein und sich auf den Verlauf sowie den Unterrichtsertrag negativ auswirken.

1.8.5.2. Geschlechtergetrennte Unterrichtsphasen als Lösungsvorschlag

Besonders wenn es um das Thema Liebe, Sex und Partnerschaft geht, sollte dies in einem Rahmen stattfinden, indem Jugendliche untereinander reden können. Praktisch gesehen haben LehrerInnen aufgrund von Raum und Zeit nur begrenzt die Möglichkeit, den SchülerInnen das Angebot von getrennt- geschlechtlichen Einheiten zu bieten. Ideal wäre dabei natürlich auch die Besetzung von einer männlichen und weiblichen Lehrperson, damit auch gewährleistet wird, dass SchülerInnen sich einer gleichgeschlechtlichen Ansprechperson anvertrauen. Vor allem im Aufklärungsunterricht ist es nicht sinnvoll in einer „Zwangsgemeinschaft“, demnach in einem nicht frei gewählten Klassenverband, über intime Thematiken und Emotionen zu sprechen. Eine Trennung in geschlechtshomogene Gruppen wäre zumindest schon sehr entgegenwirkend. (RAMMEL, 2009)

„Geschlechtergetrennte Unterrichtsphasen, in denen Mädchen von Lehrerinnen und Jungen von Lehrern unterrichtet werden, sehen die didaktischen Leitlinien in den Sexualpädagogischen Methodenkonzepten fast aller Bundesländer vor.“¹⁵

Die Trennung der Geschlechter auf bestimmte Phasen könne ebenso in der österreichischen Schule umgesetzt werden und viele Vorteile mit sich bringen. (HOPF, 2008)

¹⁵ Hopf 2008: S. 156

1.8.6. Reflexive Koedukation

Die Einführung einer Geschlechtertrennung im Unterricht ist nach den obigen genannten Nachteilen der Koedukation keine adäquate Lösung der Problematiken. Wie auch schon in der Schulgeschichte, könne der Unterricht der Mädchen als weniger qualitativ und leistungsstark angesehen werden. In weiterer Folge könnten damit auch wieder bestehende Vorurteile verstärkt werden, womit weitere Rückschritte für die Geschlechtergleichheit entstehen könnten. (GLUMPLER, 1994)

Damit hat sich die Diskussion über Koedukation nun in eine andere Richtung entwickelt und bildet mit ihren Überlegungen die sogenannte reflexive Koedukation. Der Begriff „reflexive Koedukation“ wurde Mitte der 1990er Jahre von FAULSTICH- WIELAND/HORSTKEMPER definiert. Sie ist Teil der geschlechterreflektierenden Pädagogik. Dabei ist nun nicht mehr die zentrale Frage, ob lieber getrennter oder gemeinsamer Unterricht. Die Auseinandersetzungen umfassen vielmehr inwieweit der koedukative Unterricht so umgesetzt wird, dass es zur bestmöglichen Entfaltung beider Geschlechter kommt. (RENDTORFF, 2001)

Die Koedukation, die in den 70er Jahren geführt wurde, wird mittlerweile mehr und mehr kritisiert und diskutiert. Zahlreiche Untersuchungen führten zu dem Ergebnis, dass Koedukation allein nicht ausreichend ist, um im Sinne der Gleichberechtigung und der Geschlechtergerechtigkeit zu handeln.

Ergebnisse aus Schul- und Frauenforschung zufolge bekommen Burschen mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson, als Mädchen. Durch Lob und Ermahnungen rücken die männlichen Schüler in den Vordergrund, während Schülerinnen in gemischt- geschlechtlichen Klassenverbänden durch die Dominanz ihrer Klassenkollegen im Lernverhalten eingeschränkt werden. (HOPF, 2008)

Auch im Sozialverhalten gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede. Bereits im Alter von 5 Jahren ziehen es beide Geschlechter vor, mit gleichgeschlechtlichen Freunden zu spielen und auch im Volksschulalter kommt es eher zur Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen. Mädchen zeigen kooperativeres Verhalten und versuchen Konflikte durch Gespräche zu lösen. (HOPF, 2008)

Die Koedukation sollte dazu beitragen, Geschlechtsstereotypen zu verhindern und einen positiven Einfluss aufeinander zu nehmen. Trotz des Abbaus der Benachteiligung von Frauen beziehungsweise Mädchen, wurde die Chancengleichheit nicht vollkommen erreicht. Heutzutage seien Benachteiligungen von Frauen subtiler und nicht so offensichtlich zu erkennen. (KRATZ- DREISBACH, MAYBAUM- FUHRMANN, 1998)

Als Ziele der reflexiven Koedukation werden unter anderem folgende Punkte genannt:

- Der Abbau von Geschlechterhierarchien im Schulleben
- Das Verhindern von geschlechtsstereotypischen Zuweisungen
- egalitäre Differenzen der Geschlechter: Unterschiede, welche auf Gleichheit basieren ohne dass Benachteiligung geschieht. (KRATZ- DREISBACH, MAYBAUM- FUHRMANN, 1998)

Diese Ziele sollen in der Schule umgesetzt werden, wobei die regelmäßige Reflexion der Aufgaben und der Wirkung erforderlich ist. Es ist wichtig, bestehenden Sexismus in der Schule zu erfassen und aufzulösen. Die Schule muss zum Ort gleichberechtigten Miteinanders werden. Dazu ist es notwendig, dass die Koedukation stets reflektiert wird. (KRATZ- DREISBACH, MAYBAUM- FUHRMANN, 1998)

LehrerInnen sollten dahingehend geschult werden, dass sie einen geschlechtersensiblen Blick entwickeln und sie die Fähigkeit besitzen, den Unterricht so auszulegen, dass beide Geschlechter miteinander und voneinander lernen. Mädchen und Burschen werden auf die Entwicklung in der Gesellschaft vorbereitet, indem den SchülerInnen die sich verändernden traditionellen Rollenbilder, aber auch die Auflösung der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nahelegt wird. Außerdem meint Gleichberechtigung vielmehr das Darlegen der Geschlechterstereotype und das Ermutigen zu Selbstvertrauen und Eigenverantwortlichkeit, ebenso wie der Umgang und das Eingestehen von Schwäche. (HOPF, 2008).

2. Zu testende Hypothesen

- ✚ Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen spannender.
- ✚ Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen hemmender.
- ✚ Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen unangenehm.
- ✚ SchülerInnen trauen sich Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen
- ✚ In Anwesenheit des anderen Geschlechts ist es peinlich Fragen zu stellen
- ✚ Das Aussagen, Kommentaren und Fragen sind für das anderen Geschlecht interessant
- ✚ Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht erfahren Schüler und Schülerinnen mehr über das andere Geschlecht.
- ✚ Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht entstehen Gespräche mit dem anderen Geschlecht.
- ✚ Der gemeinsame Aufklärungsunterricht stellt einen Austausch zwischen den beiden Geschlechtern dar.

3. Material und Methoden

3.1. Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es anhand retrospektiv erhobener Daten es die Sinnhaftigkeit der Koedukation im Sexualkundeunterricht in höheren Schulen kritisch zu prüfen. Besonderes Augenmerk wurde auf die Bedeutung von Emotionen, wie Schamgefühl, für den Unterrichtsverlauf gelegt.

3.2. Studiendesign

Auf dieser Fragestellung basierend wurde ein Fragebogen für StudentInnen entwickelt, welcher relevante Informationen retrospektiv herausfiltern sollte. Die Querschnittsuntersuchung fand per Zufallssample statt und umfasst Studienrichtungen der Biologie, Philosophie auf der Hauptuniversität Wien, sowie Wirtschaftswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Datenerhebung konnte durch den Besuch von Lehrveranstaltungen im Juni und September 2011 gewährleistet werden. StudentInnen wurden unter anonymen Bedingungen gebeten, den etwa zehnminütigen Fragebogen vollständig und gewissenhaft auszufüllen.

Im gleichen Zeitraum wurden LehrerInnen per Fragebogen nach deren Sichtweise und Erfahrungswerten gefragt. Aufgrund der geringen Anzahl der befragten LehrerInnen stellen diese erhobenen Daten nur einen kleinen zusätzlich betrachteten Punkt in der Untersuchung dar.

Mit Hilfe des PASW Statistics 18 konnte die Auswertung und Darstellung der gesammelten Daten sowohl von StudentInnen als auch von LehrerInnen in Tabellen erfolgen.

3.3. Variable

Abhängige Variable

In dieser Untersuchung bildet die Sexualerziehung der StudentInnen aus der Schulzeit die abhängige Variable.

Unabhängige Variable

Die unabhängigen Variablen setzen sich zusammen aus dem Geschlecht, dem besuchten Schultyp und dem Alter der Versuchspersonen zusammen.

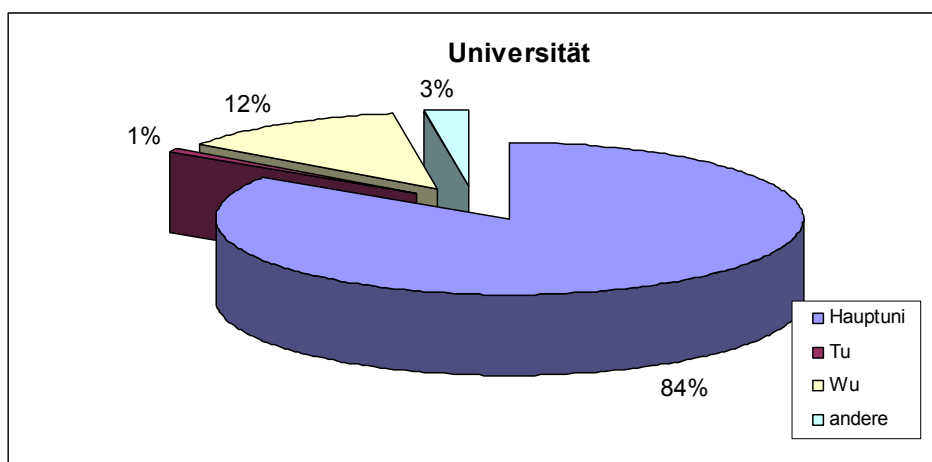
3.4. Stichprobe

3.4.1. Stichprobe der StudentInnen

Insgesamt konnten die Daten von 256 StudentInnen der Universität Wien erfasst werden. Die Stichprobe setzte sich aus 202 weiblichen (79%), und 54 männlichen Studenten (21%) zusammen.

3.4.1.1. Studienrichtung

Abbildung 1: Aufteilung der Studienrichtungen

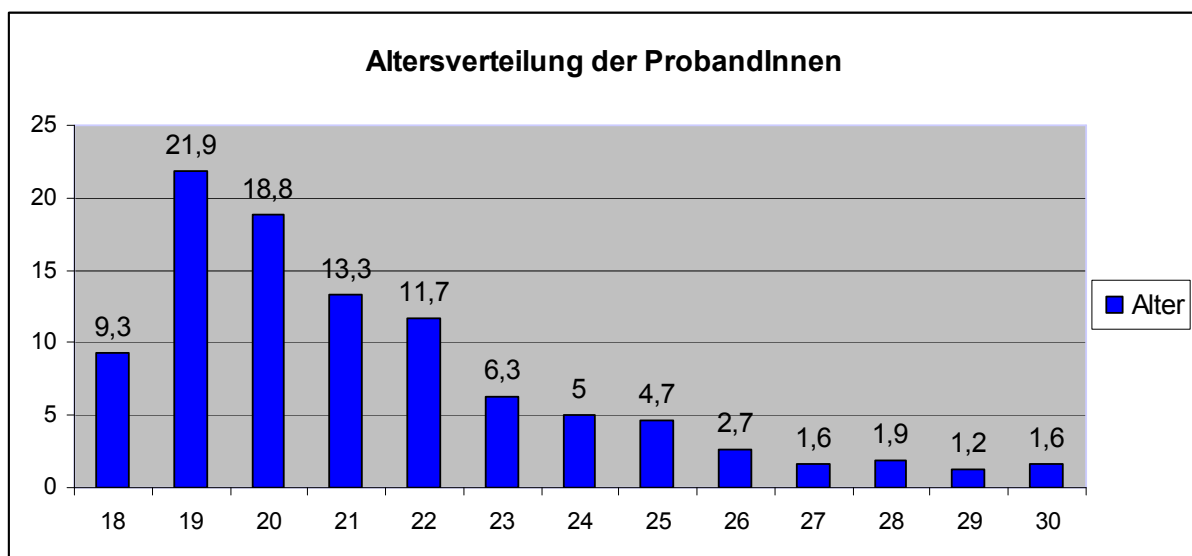


Der überwiegende Teil der ProbandInnen waren StudentInnen der Hauptuniversität Wien. StudentInnen anderer Studienrichtungen stammen von der technischen, wirtschaftlichen Universität Wien und kleiner Teil gab an, an einer anderen Hochschule zu studieren. (siehe Abb.1)

3.4.1.2. Alter und Geschlecht

Die StudienteilnehmerInnen waren zwischen 18 bis 30 Jahren alt ($x=19.7$; $SD=3.9$). Da es sich um eine retrospektive Umfrage handelt, sollte die in der Schule erworbene Erfahrung nicht allzu lang zurückliegen, da auch die Erinnerung mit der Zeit verblasst. Zudem ist die Sexualerziehung, welche vor über 10 bis 15 Jahren stattfand, nicht mehr mit der heutigen gleichzusetzen. In Abb. 2 ist die Altersverteilung der Stichprobe dargestellt.

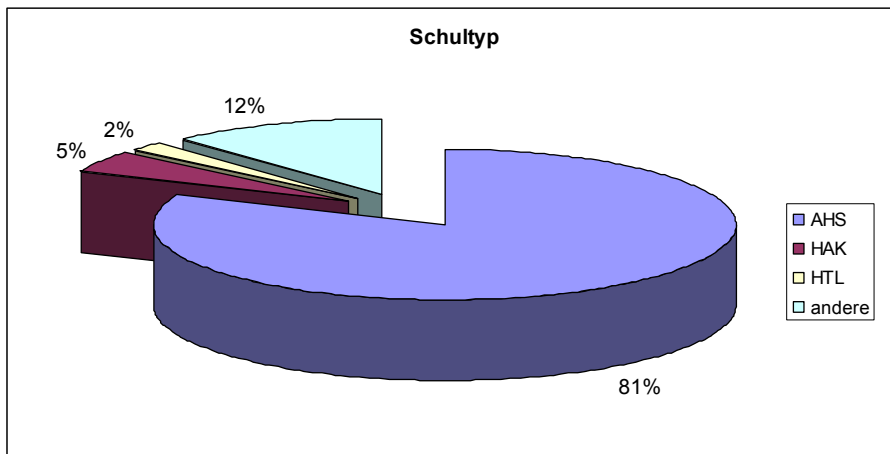
Abbildung 2: Die Alterszusammensetzung der ProbandInnen



3.4.1.3. Schultyp

Der Großteil der ProbandInnen besuchte eine allgemein bildende höhere Schule. Weiters war es möglich auch andere Schultypen anzugeben. Darunter wurden folgende angeführt: Volksschule, Hauptschule, höhere Lehranstalt für Tourismus (HLT) und BAKIP. 20, 8 % der befragten Personen besuchten diese. HAK und HTL bildeten nur einen kleinen Teil der besuchten Schultypen (siehe Abb.3)

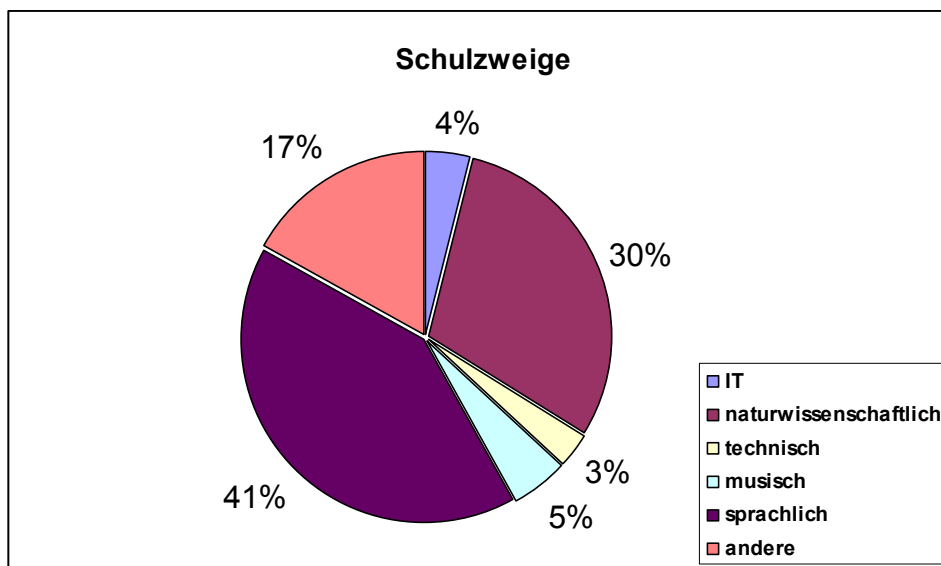
Abbildung 3: Aufteilung der unterschiedlichen Schultypen der Stichprobe



3.4.1.4. Schulzweig

41% der TeilnehmerInnen besuchten einen sprachlichen Schulzweig, gefolgt von den naturwissenschaftlichen SchülerInnen mit 30 %. Der kleine Teil der ProbandInnen entschied sich für einen Technik, Musik oder IT- Zweig. 17% der ProbandInnen wählten mit der Kategorie „Sonstiges“ einen anderen Zweig. (siehe Abb.4)

Abbildung 4: Aufteilung der unterschiedlichen Schulzweige der Stichprobe



3.4.2. Stichprobe der BiologielehrerInnen

Zusätzlich wurden 12 LehrerInnen mit dem Unterrichtsfach „Biologie- und Umweltkunde“ nach ihren Erfahrungen mit der Koedukation im Sexualkundeunterricht mittels eines speziell für sie erstellten Fragebogens befragt. Aufgrund der geringen Anzahl der befragten LehrerInnen, haben die erhobenen Daten keine wirkliche Aussagekraft, wodurch die Aussagen der Befragung ausschließlich als Zusatzaspekt in der Diplomarbeit aufscheinen.

3.4.2.1. Alter und Geschlecht

Die Altersspanne der 12 befragten LehrerInnen reicht von 27 bis 60 Jahre. Darunter befanden sich 11 weibliche und 1 männlicher Lehrer.

3.4.2.2. Dienstjahre und Klassenanzahl

Die Dienstjahre der LehrerInnen betragen zwischen 3 und 37 Jahre.

Im Durchschnitt unterrichten sie zwischen 5 und 10 Klassen.

3.4.2.3. Andere Unterrichtsfächer und Schultypen

Neben dem Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ unterrichten die befragten Lehrkräfte noch Chemie, Physik, Religion, Gesundheitslehre und Französisch.

Alle befragten Lehrpersonen unterrichten an einer AHS. Zusätzlich unterrichteten einige von ihnen auch in einer HAK, HTL und in anderen Schulen wie einer Tourismusschule.

3.5. Der Fragebogen

3.5.1. Der Fragebogen für StudentInnen

Der für die vorliegende Untersuchung eigens entwickelte Fragebogen befindet sich im Anhang. Die Beantwortung der 51 Fragen nahm etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch.

Der Fragebogen wurde in Lehrveranstaltungen auf der Hauptuniversität und Wirtschaftsuniversität Wien ausgeteilt. Die StudentInnen erhielten vor dem Ausfüllen eine

mündliche Anweisung. Neben einer kurzen Vorstellung des Themas sowie Informationen zum Ablauf, wurden sie auch darauf hingewiesen, dass die Befragung anonym erfolgt. Zudem wurden die ProbandInnen gebeten den Fragebogen ehrlich, gewissenhaft und vollständig auszufüllen.

Der Fragebogen für StudentInnen setzt sich aus den vier folgenden Abschnitten zusammen:

- Angaben zur Person

Im ersten Abschnitt des Fragebogens wird nach den Daten der Versuchspersonen zwecks statischer Belange gefragt. Erhoben wurde folgendes: Alter, Geschlecht, Schultyp, Schulzweig und derzeitige Studienrichtung.

- Allgemein: Biologieunterricht, Aufklärungsunterricht

Es soll in einer Tabelle angegeben werden, wann der Aufklärungsunterricht durchgeführt wurde. Neben den neun Schulstufen, welche von der ersten Schulstufe der Unterstufe bis zur fünften Schulstufe der Oberstufe reichen, kann zusätzlich auch das Geschlechterverhältnis in dem jeweiligen Jahr der Aufklärung bekannt gegeben werden. Zudem besteht auch die Möglichkeit 'weiß ich nicht' anzukreuzen.

Unter Frage 6, 7 und 8 geht es darum, durch wen die Person im Allgemeinen aufgeklärt wurde, wie beispielsweise Medien oder Freunde, Bekannte, Familie, von wem der Aufklärungsunterricht in der Schule durchgeführt wurde und wie viele Biologiestunden zur Zeit der Sexualerziehung durchschnittlich vorgegeben waren.

Mit den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten von 'trifft nicht zu' aufsteigend zu 'trifft zu' und zusätzlich mit 'weiß nicht mehr' kann das Interesse am Biologieunterricht allgemein sowie die Zufriedenheit und die Bedeutung der Sexualaufklärung angegeben werden.

- Die Lehrkraft

Ab dem folgenden Abschnitt sollen die StudentInnen sich nur auf den Aufklärungsunterricht beziehen, den sie in der gesamten Schullaufbahn am besten in Erinnerung behielten. Es sollte damit die Problematik vermieden werden, dass StudentInnen, welche im Laufe ihrer Schullaufbahn einen mehrmaligen Aufklärungsunterricht in unterschiedlichen Schulen

und/oder von unterschiedlichen LehrerInnen erlebt, nicht wissen, worauf sie sich in dem Fragebogen beziehen sollen.

Unter dieser Rubrik wird nach den Eckdaten dem/r Biologielehrer/in gefragt, welche den Aufklärungsunterricht durchgeführt hat. Anzugeben war hier das Alter und das Geschlecht.

Der Abschnitt 'die Lehrkraft' wurde weiters wieder unterteilt in verschiedene Teile:

- allgemein im Biologieunterricht
- Die Lehrperson speziell im Aufklärungsunterricht

Es waren verschiedene Antwortmöglichkeiten dargeboten, von denen jeweils eine zum ankreuzen war.

- In Anwesenheit des anderen Geschlechts

Dieser Abschnitt bildet den zentralen Kern der gesamten Befragung. Im Gegensatz zu den vorhergehenden drei Abschnitten, wird die Person hier konkret nach dem Erfahrungswert des koedukativen Aufklärungsunterrichts gefragt. Die Fragen zielen darauf ab, Informationen über die im Aufklärungsunterricht gesammelten Erfahrungen und emotionalen Belange zu erheben.

Der Abschnitt lässt sich in vier weitere Rubriken gliedern, welche jeweils wieder mit den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten 'trifft nicht zu' aufsteigend zu 'trifft zu' und zusätzlich mit 'weiß nicht mehr' und beantwortet werden konnten.

- Fragen in Gegenwart des anderen Geschlechts

Die Person wird gefragt, ob in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen vermieden oder anders formuliert, beziehungsweise ob aufgrund dessen eventuell andere Fragen gestellt wurden.

- Reaktionen und Kommentare des anderen Geschlechts

Drei Fragen zielen darauf ab, herauszufiltern, inwiefern Interesse an den Aussagen, Kommentaren, Fragen und Reaktionen des anderen Geschlechts bestand.

- Der Unterricht

Folgende Rubrik fragt nach dem Verlauf des Unterrichts, welcher unter dem Einfluss einer gemischt geschlechtlichen Zusammensetzung steht. Es soll beurteilt werden, ob der Unterricht aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts als spannender, hemmender oder unangenehm empfunden wurde.

- Der Austausch mit dem anderen Geschlecht

Es soll ermittelt werden, ob Neues über das andere Geschlecht erfahren wurde und ob ein Austausch beziehungsweise eine Gesprächsentwicklung zustande kam.

Abschließend wird unter anderem der Frage nachgegangen, ob im Aufklärungsunterricht ein Thema gefehlt hat, welches bei Bejahung in der folgenden offenen Frage ergänzt werden kann.

In der letzten Frage soll angegeben werden, ob rückblickend ein getrennt oder gemischt-geschlechtlicher Unterricht bevorzugt worden wäre.

3.5.2. Der Fragebogen für BiologielehrerInnen

Der selbst erstellte Fragebogen für Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ (siehe Anhang) geht den gleichen Themengebiete und Kernfragen nach. Die Fragen wurden jedoch eigens auf die Rolle der Lehrpersonen zugeschnitten und angepasst. Der Fragebogen ist im Sinne der Statistik aufgrund der geringen Anzahl an Befragten nicht wirklich aussagekräftig, und ist daher vielmehr als zusätzlicher Aspekt und Ergänzung zu betrachten.

Der Fragebogen umfasst 71 Fragen und seine Beantwortung nimmt etwa 15 Minuten in Anspruch. Die LehrerInnen wurden gebeten den Fragebogen ehrlich und gewissenhaft zu beantworten.

Der Fragebogen lässt sich in fünf Bereiche unterteilen:

- Angaben zu Person

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Person und dessen Unterricht im Allgemeinen ohne jeglichen Bezug auf den Aufklärungsunterricht.

Es wird unter anderem nach dem Geschlecht, dem Alter und den Dienstjahren gefragt. Weiters sollte angegeben werden, welches Fach zusätzlich unterrichtet wird, wie viele Klassen im Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ unterrichtet werden, in welchem Schultyp derzeit und bis dato gearbeitet wurde und welche Schulzweige an der derzeitigen Schule gewählt werden können.

In den Fragen 9 bis 16 werden Aussagen mit den vorgegeben Antwortmöglichkeiten 'trifft nicht zu' aufsteigend zu 'trifft zu' und zusätzlich mit 'weiß nicht mehr' dargeboten. Die Aussagen fragen nach der Kompetenz, Empathie, dem Interesse an SchülerInnen seitens der LehrerIn. Zudem wird auch gefragt, ob die Lehrperson mit disziplinären Problemen zu kämpfen hat und ob das Gefühl besteht, dass SchülerInnen bei Unklarheiten nachfragen.

- Der Aufklärungsunterricht

Ab dieser Rubrik beziehen sich alle Fragen ausschließlich den Aufklärungsunterricht und sollen aus dessen Standpunkt beantwortet werden.

- Zu der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

Es soll erfasst werden, inwieweit die Lehrperson den Aufklärungsunterricht gerne durchführt, diesen als sinnvoll erachtet, und ob es peinlich ist, über dieses Thema zu sprechen.

- Vorbereitung auf den Aufklärungsunterricht

Hier soll angegeben werden, wann der Aufklärungsunterricht durchgeführt wird und wie viele Unterrichtseinheiten dazu aufgewendet werden. Es soll auch angekreuzt werden, ob der Aufklärungsunterricht ausschließlich durch die Lehrperson selbst, oder durch Exkursionen, Projekte und anderen externen Personen durchgeführt wird.

Zusätzlich wird nach den Konzepten, Methoden und Materialien der Lehrpersonen gefragt. Die Lehrperson soll zudem angeben, ob darauf geachtet wird, im Unterricht auf beide Geschlechter gleichwertig einzugehen, beziehungsweise ob es schwierig ist, diesen für beide adäquat aufzubereiten.

- SchülerInnen

- Das durchschnittliche Geschlechterverhältnis in den Klassen

Hier soll in einer Tabelle eingetragen werden, in welcher Altersstufe und welchem Geschlechterverhältnis der Aufklärungsunterricht durchgeführt wird.

- Interesse am Aufklärungsunterricht

Es wird danach gefragt, inwieweit Interesse am Aufklärungsunterricht bei Mädchen und Burschen besteht, oder ob dies vielmehr von der Person als vom Geschlecht abhängt.

- Emotionen und Verhalten

In diesem Abschnitt des Fragebogens geht es um Situationen, in denen SchülerInnen mit Lachen, Schweigen, oder gewissen Aussagen reagieren. Dabei sind die Persönlichkeit und die Gruppenzusammensetzung von Bedeutung.

- Unterhaltung vs. Hemmung

Es wird der Frage nachgegangen, ob es für die SchülerInnen unterhaltsamer und spannender in einem gemischt- geschlechtlichen Aufklärungsunterricht ist. Es soll erfasst werden, ob Hemmungen und unangenehme Situationen seitens der SchülerInnen bestehen, sodass sich diese anders verhalten.

- Peinlichkeiten

Es soll beurteilt werden, ob Peinlichkeiten aufgrund der Gruppenzusammensetzung und/oder des Geschlechts entstehen.

- Fragestellungen

Fragen können aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts anders formuliert oder gar nicht ausgesprochen werden. In einem koedukativen Unterricht können diese aber auch für andere interessant sein.

- Aussagen

Ebenso wie bei den Fragen können in einem gemischt- geschlechtlichen Unterricht auch Aussagen getätigt werden, die für das andere Geschlecht interessant und spannend sind. Auch hier besteht die Möglichkeit, dass diese anders bis gar nicht artikuliert werden.

- Austausch

Die Lehrperson soll beurteilen, ob der gemeinsame Unterricht einen Austausch darstellt, indem sinnvolle Gespräche entstehen und SchülerInnen mehr über das andere Geschlecht erfahren können.

Abschließend soll beurteilt werden, ob hauptsächlich positive Erfahrungen mit dem gemischt-geschlechtlichen Aufklärungsunterricht gemacht werden und ob die Lehrperson ihrer Meinung nach, im Rahmen des Aufklärungsunterrichts, die Geschlechter trennen würde. Am Ende des Fragebogens haben die LehrerInnen die Möglichkeit Ergänzungen und sonstige Gedanken zu diesem Thema anzumerken.

3.6. Statistische Auswertung

Die statistische Analyse erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms PASW 18 (Predictive Analytics SoftWare, ehemals SPSS. Neben deskriptiven Statistiken (Mittelwerte, Stanardabweichungen, Häufigkeiten, Minimum und Maximum) wurden Kreuztabellen und Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Das Signifikanzniveau beträgt $p = 0,05$.

Um die Ergebnisse graphisch darzustellen, wurden diese mit dem Open Office Writer bzw. Open Office Calculator in Tabellen und Diagrammen verarbeitet.

Irrtumswahrscheinlichkeit	Bedeutung	Symbolisierung
$p > 0,05$	Nicht signifikant	ns
$p \leq 0,05$	Signifikant	*
$p \leq 0,01$	Sehr signifikant	**
$p \leq 0,001$	Höchst signifikant	***

Tabelle 1: Bühl, 2010

4. Ergebnisse

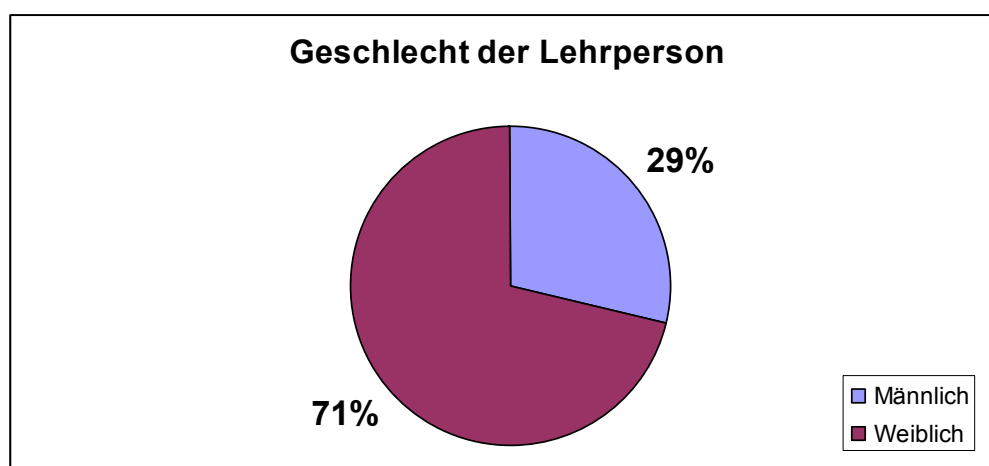
Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Fragebogenerhebung der StudentInnen und LehrerInnen nach den wichtigsten Gesichtspunkten anhand von Diagrammen dargestellt.

4.1. Ergebnisse der StudentInnen

4.1.1. Der Biologie- und Aufklärungsunterricht

4.1.1.1. Alter und Geschlecht der Lehrkraft

Abbildung 5: StudentInnen- Geschlecht der Lehrperson

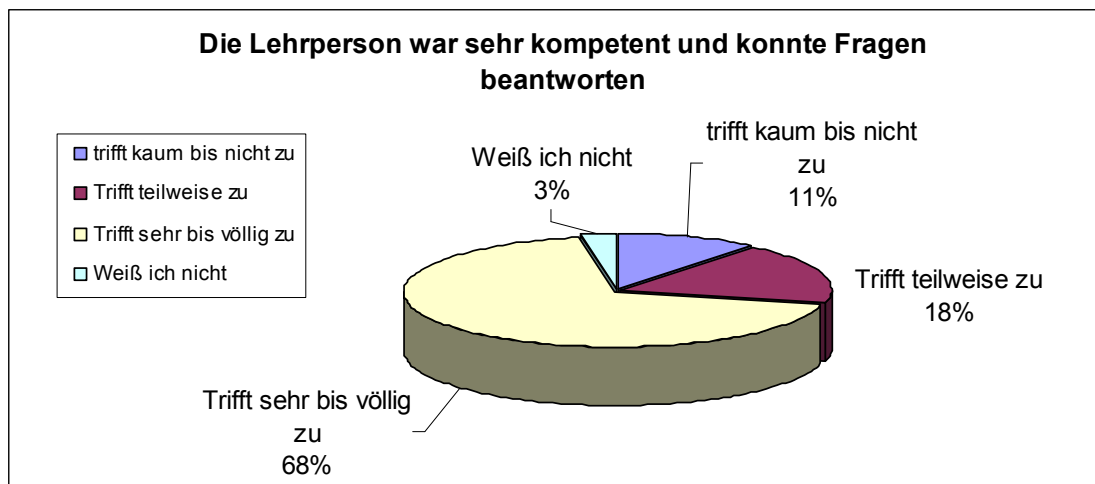


Die Mehrheit der StudienteilnehmerInnen wurde von einem weiblichen (71%) und die Minderheit von einem männlichen (29%) Biologielehrer unterrichtet. Die Mehrzahl dieser Lehrer war zwischen 40 und 50 Jahren alt.

4.1.1.2. Zur Lehrperson allgemein im Biologieunterricht

- Kompetenz der Lehrperson

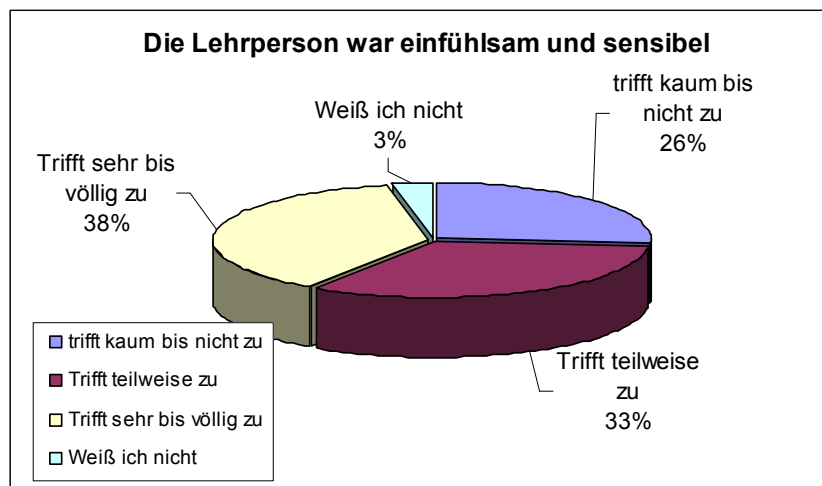
Abbildung 6: StudentInnen- Kompetenz der Lehrperson



68% der StudienteilnehmerInnen stufen ihre Lehrperson als kompetent ein, 11% hingegen beschrieben ihre Lehrperson als inkompetent.

- Empathie der Lehrperson

Abbildung 7: StudentInnen- Empathie des/r BiologielehrerIn

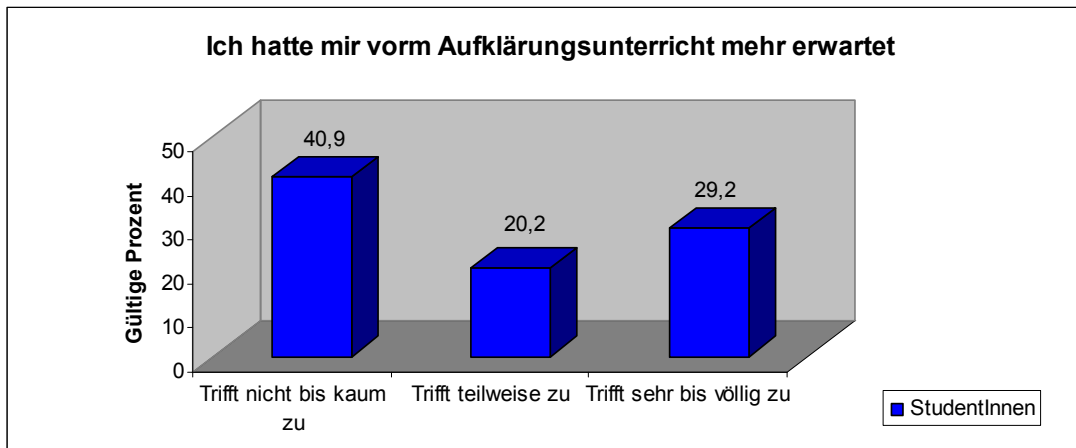


In Abbildung 7 ist ersichtlich, dass 38% der StudienteilnehmerInnen die/den BiologielehrerIn als einfühlsam und sensibel empfanden. Mehr als 25% hingegen beschrieben den/die BiologielehrerIn als nicht empathisch.

4.1.1.3. Der Aufklärungsunterricht im Allgemeinen

- Erwartungen an den Aufklärungsunterricht

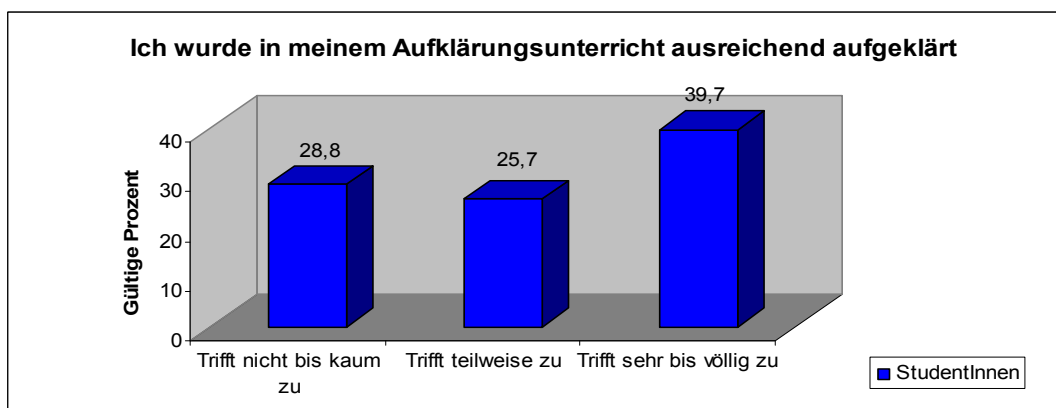
Abbildung 8: StudentInnen- Erwartungen an den Aufklärungsunterricht



Wie aus Abb. 8 ersichtlich hatten 41% der StudienteilnehmerInnen nicht mehr vom Aufklärungsunterricht erwartet. 29% der ProbandInnen hatte jedoch mehr erwartet.

- Ausmaß der Aufklärung im Biologieunterricht

Abbildung 9: StudentInnen- Ausmaß der Aufklärung im Biologieunterricht

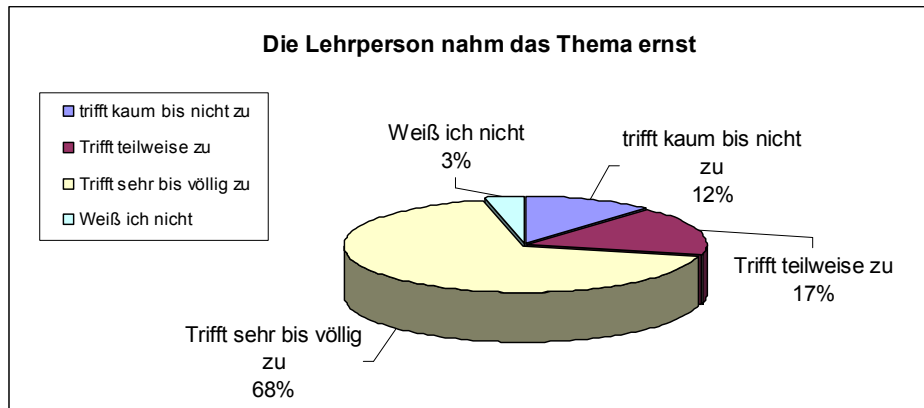


Aus der Abbildung geht hervor, dass für 40% der ProbandInnen die Aufklärung im Biologieunterricht ausreichend und für 30% nicht ausreichend war.

4.1.1.4. Zur Lehrperson im Aufklärungsunterricht

- Ernsthaftigkeit der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

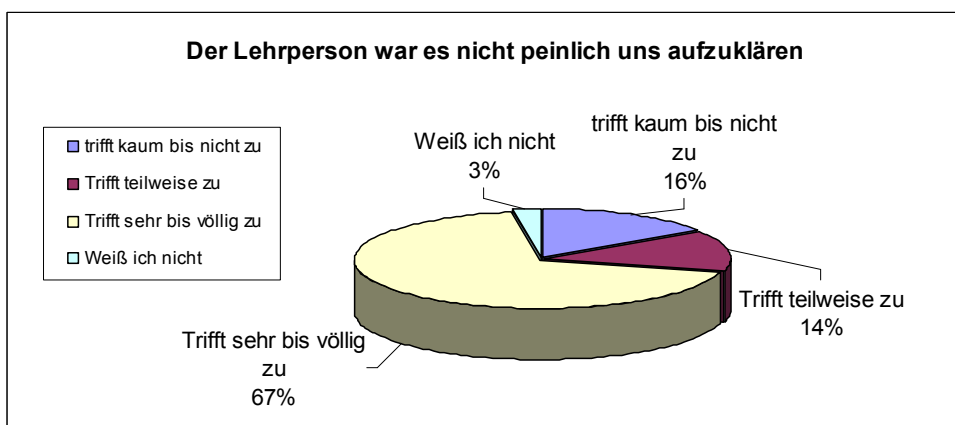
Abbildung 10: StudentInnen- Ernsthaftigkeit der Lehrperson im Aufklärungsunterricht



68% der StudienteilnehmerInnen hatten das subjektive Gefühl, dass die Lehrperson den Aufklärungsunterricht ernst nahm. Bei 12% der StudienteilnehmerInnen nahm die Lehrperson den Aufklärungsunterricht nicht ernst.

- Schamgefühl der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

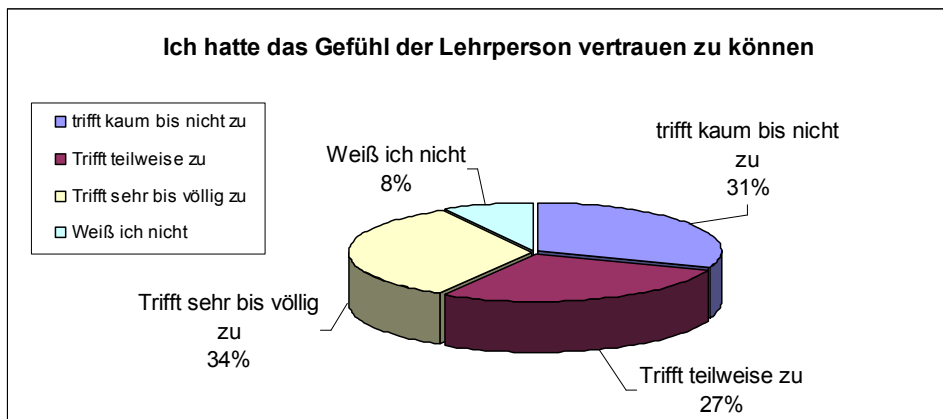
Abbildung 11: StudentInnen- Schamgefühl der Lehrperson im Aufklärungsunterricht



67% der StudienteilnehmerInnen wurden von einer Lehrperson unterrichtet, der es nicht peinlich war die SchülerInnen aufzuklären. 16% der ProbandInnen hatten das subjektive Gefühl, dass es der Lehrperson peinlich war, die SchülerInnen aufzuklären.

- Das Vertrauen zur Lehrperson

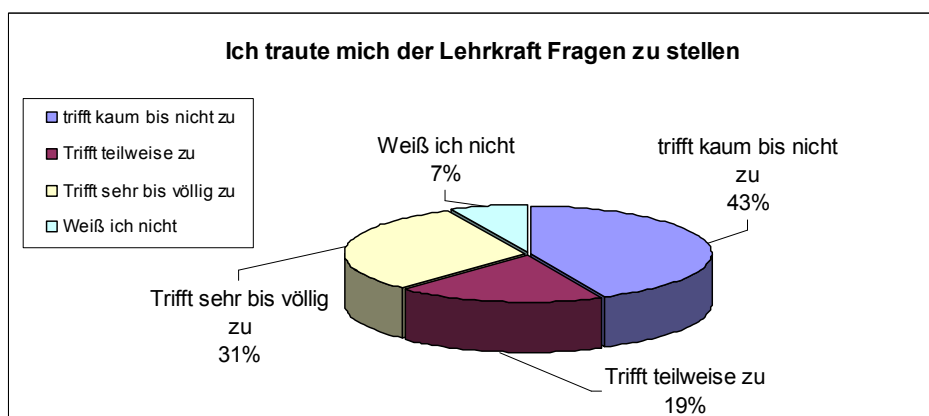
Abbildung 12: StudentInnen- das Vertrauen zur Lehrperson



Aus der Abbildung 12 ist ersichtlich, dass 34% der StudienteilnehmerInnen der Lehrperson vertrauen konnten, und 31% der Lehrperson nicht vertrauten.

- Fragestellungen an die Lehrkraft

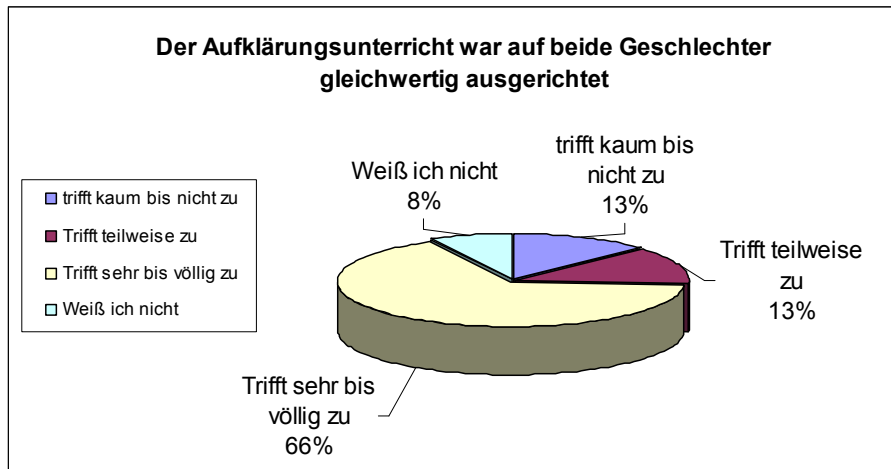
Abbildung 13: StudentInnen- Fragen an die Lehrkraft



In der Abbildung 13 ist ersichtlich, dass 43% der StudienteilnehmerInnen es nicht wagten der Lehrkraft im Zuge des Aufklärungsunterrichts Fragen zu stellen. 31% hingegen trauten sich der Lehrperson Fragen zu stellen.

- Ausrichtung auf beide Geschlechter

Abbildung 14: StudentInnen- Ausrichtung auf beide Geschlechter



66% der StudienteilnehmerInnen wurden von einer Lehrperson unterrichtet, die den Aufklärungsunterricht auf beide Geschlechter gleichwertig ausrichtete. 13% der StudienteilnehmerInnen hatten das subjektive Gefühl, dass der Aufklärungsunterricht nicht auf beide Geschlechter gleichwertig ausgerichtet.

4.1.2. Vergleich der männlichen und weiblichen Probanden

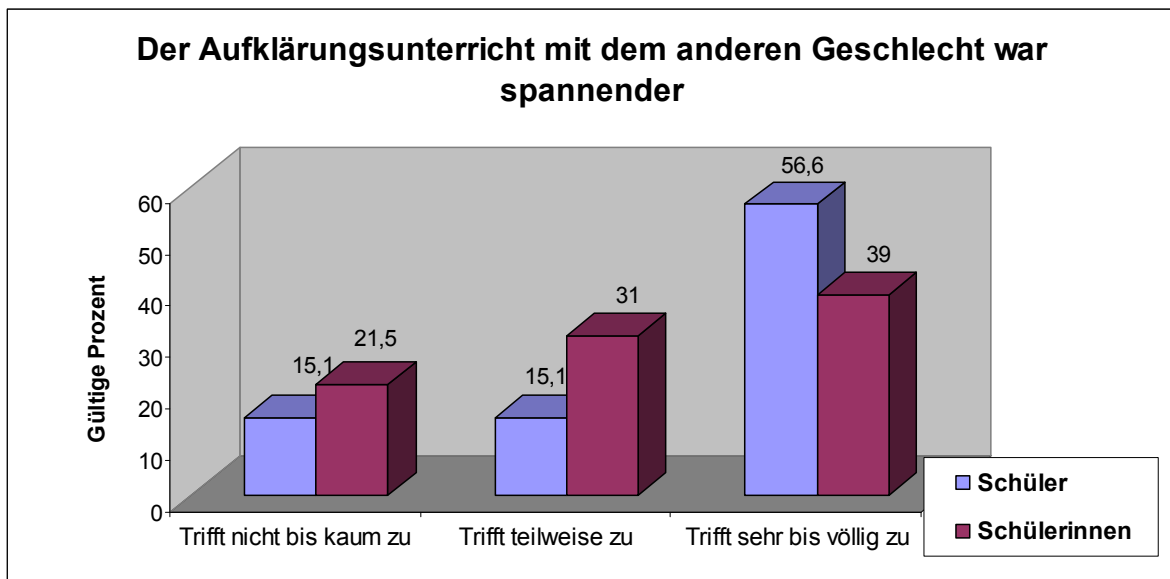
In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des Fragebogens der weiblichen und männlichen Stichprobe gegenüber gestellt und miteinander verglichen.

4.1.2.1. Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Wie in Abbildung 15 ersichtlich fanden deutlich mehr männliche (56.6%) als weibliche (39%) Studienteilnehmer den Aufklärungsunterricht durch die Anwesenheit des anderen Geschlechts spannender. Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern konnte hinsichtlich dieser Bewertung jedoch nicht festgestellt werden ($p > 0.05$).

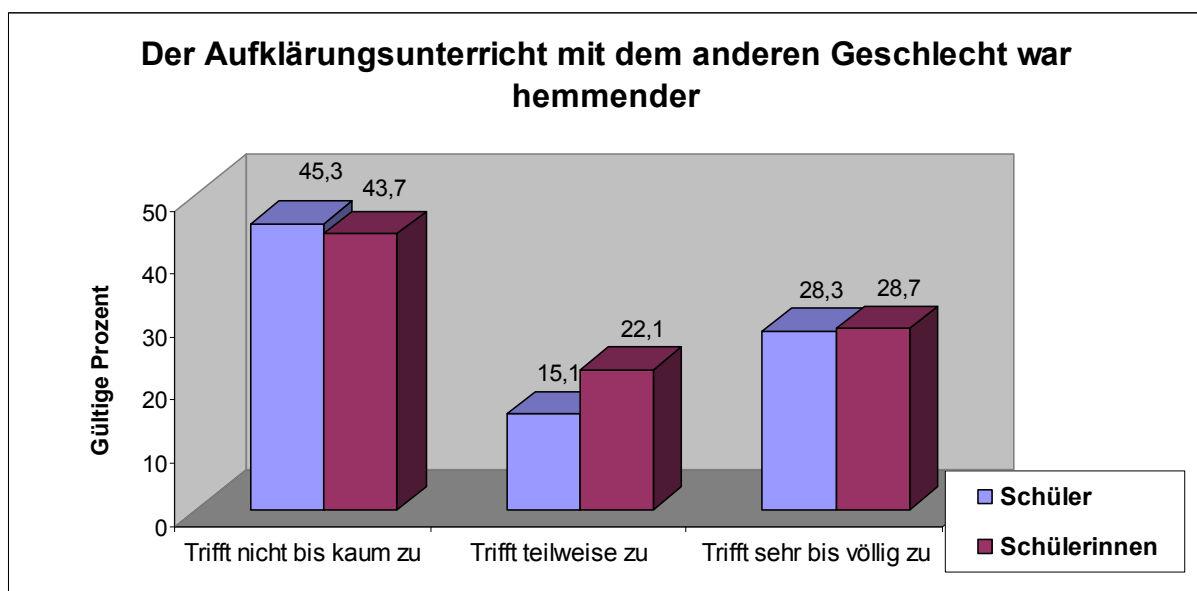
Abbildung 15: Geschlechtsunterschiede- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts



- Hemmung in der Anwesenheit des anderen Geschlechts

Auch die Frage nach Hemmungen durch koedukativen Aufklärungsunterricht ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p > 0,05$).

Abbildung 16: Geschlechtsunterschiede- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

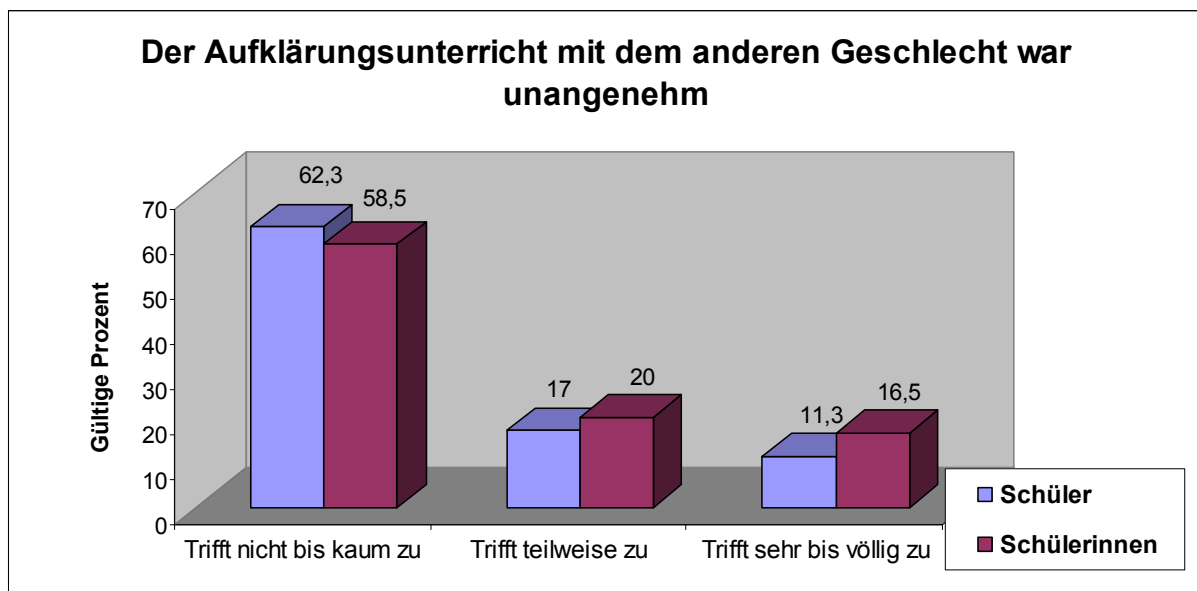


29% der Schülerinnen waren im gemeinsamen Aufklärungsunterricht gehemmter und 44% waren aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts nicht gehemmt. 28% der Schüler fanden den gemeinsamen Aufklärungsunterricht hemmender 46% waren nicht der Meinung.

- Unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Auch die Frage, ob Frauen und Männer den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als unangenehm empfunden hatten, ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p > 0,05$).

Abbildung 17: Geschlechterunterschiede- unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts



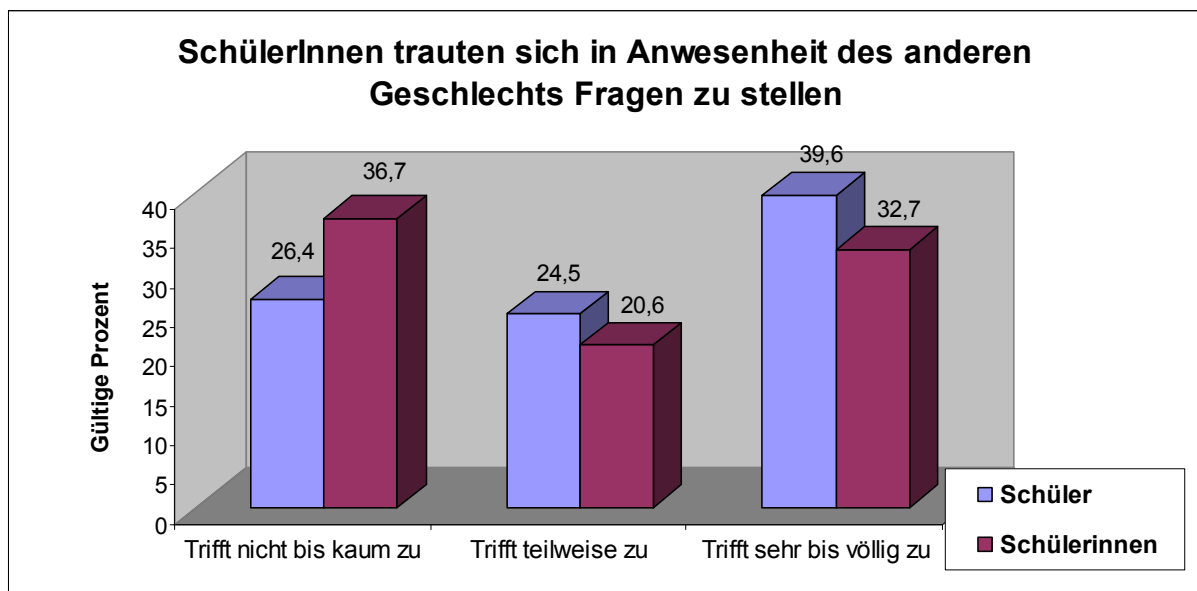
Aus Abbildung 17 ist ersichtlich, dass 17% der Schülerinnen den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als unangenehm empfanden und 59% dies nicht so beurteilten. 11% der Schüler fanden den Aufklärungsunterricht mit den Schülerinnen unangenehm, 62% hatten nicht das Gefühl.

4.1.2.2. Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

- Hemmung bei Fragestellungen

33% der Schülerinnen trauten sich in Anwesenheit von männlichen Mitschülern Fragen zu stellen, 37% trauten sich dies nicht. 40% der männlichen Studienteilnehmer trauten sich in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen, und 26% der Schüler wagten dies nicht. Ein statistisch signifikanter Geschlechtsunterschied konnte jedoch nicht nachgewiesen werden ($p > 0.05$).

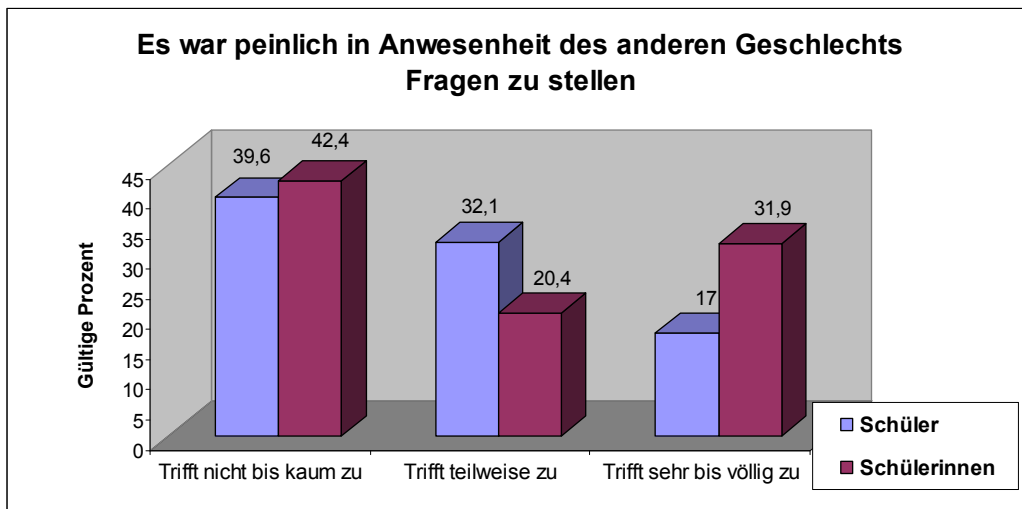
Abbildung 18: Geschlechtsunterschiede- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts



- Schamgefühl bei Fragestellungen

Obwohl es deutlich mehr Mädchen (32%) als Burschen (17%) peinlich war in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in dieser Hinsicht nachgewiesen werden.

Abbildung 19: Geschlechtsunterschiede- Schamgefühl bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts



4.1.2.3. Interesse an den Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts

Die Erhebung, ob sich Schüler und Schülerinnen für die Aussagen und Kommentare sowie für die Fragen des anderen Geschlechts interessiert hatten, ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p > 0,05$).

- Interesse an den Aussagen und Kommentaren des anderen Geschlechts

Abbildung 20: Geschlechtsunterschiede- Interesse an den Aussagen und Kommentaren des anderen Geschlechts

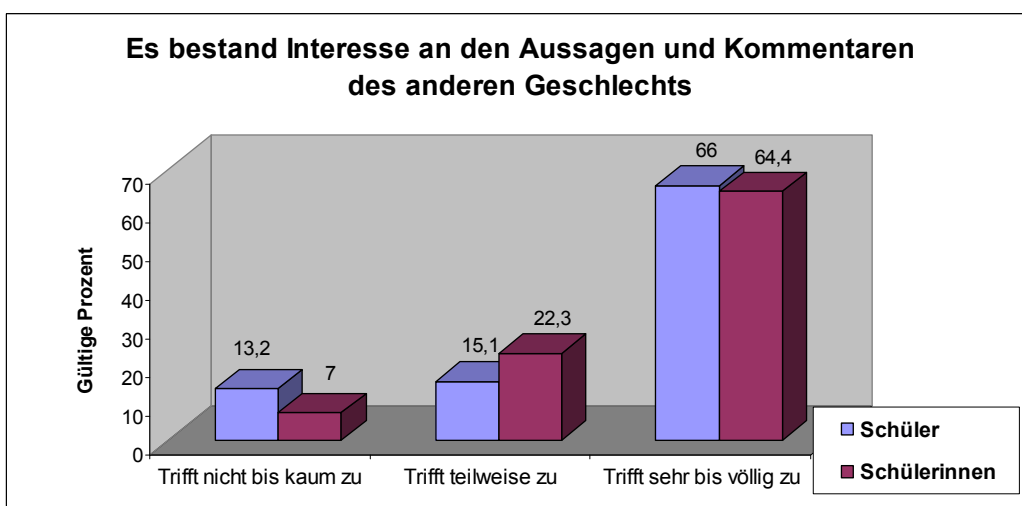
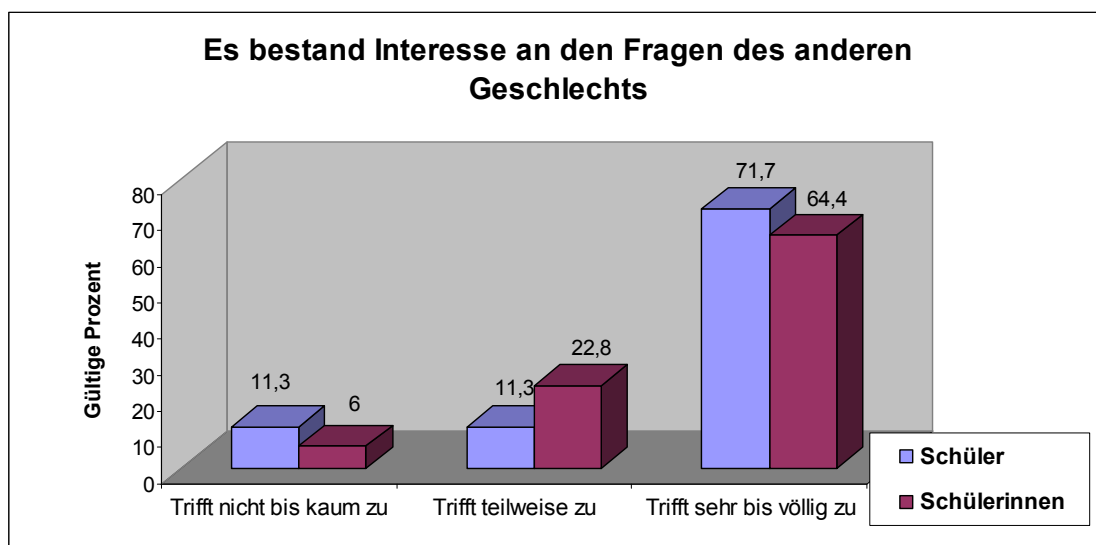


Abbildung 20 zeigt, dass 64% der Schülerinnen an den Aussagen und Kommentaren des anderen Geschlechts interessiert waren und 7% kein Interesse hatten. 66% der Schüler waren an den Aussagen und Kommentaren der Schülerinnen interessiert und 13% waren uninteressiert.

- Interesse an den Fragen des anderen Geschlechts

Abbildung 21: Geschlechtsunterschiede- Interesse an den Fragestellungen des anderen Geschlechts



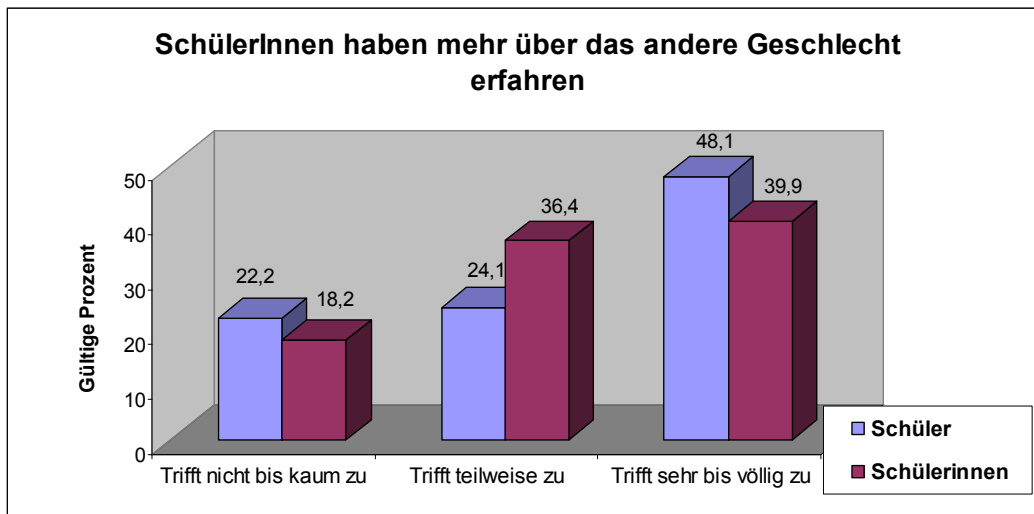
64% der Schülerinnen waren an den Fragestellungen der Schüler interessiert und 6% hatten kein Interesse. 72% der Schüler waren an den Fragen der Schülerinnen interessiert und 11% waren uninteressiert.

4.1.2.4. Der Austausch mit dem anderen Geschlecht

- Einblick in das andere Geschlecht

Die Einschätzung im gemeinsamen Sexualkundeunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren zu haben, unterschied sich statistisch nicht signifikant zwischen den Geschlechtern ($p > 0,05$). Das bedeutet, dass im Aufklärungsunterricht kein wirklicher Austausch zwischen den beiden Geschlechtern stattfand.

Abbildung 22: Geschlechtsunterschiede – Einblick in das andere Geschlecht

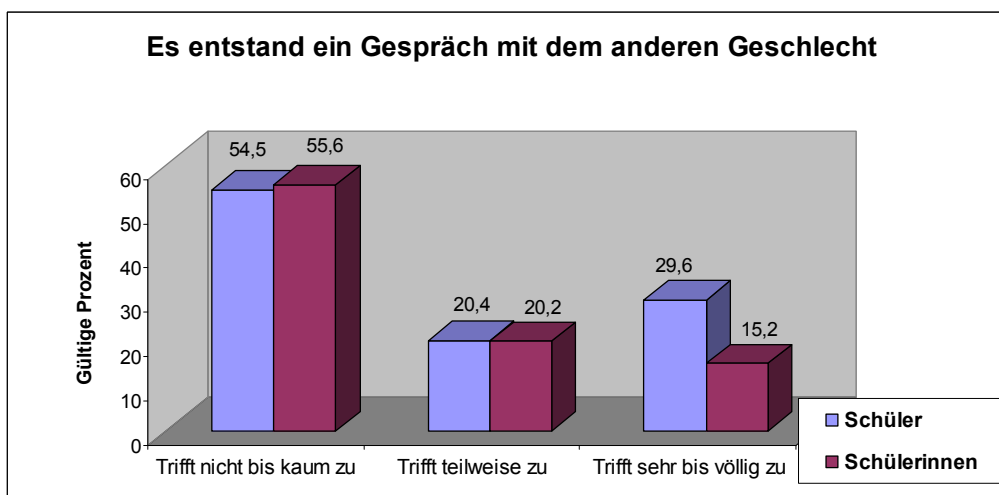


Aus Abbildung 22 geht hervor, dass 40% der Schülerinnen im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über ihre Mitschüler erfahren hatten und 18% gegenteiliger Meinung waren. 48% der Schüler haben im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über ihre weiblichen Mitschüler erfahren, 22% erfuhren nichts Neues.

- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

Auch was die Einschätzung über die Entwicklung eines Gesprächs zwischen beiden Geschlechtern betrifft, so konnte in der vorliegenden Untersuchung kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studienteilnehmern nachgewiesen werden ($p > 0,05$).

Abbildung 23: Geschlechtsunterschiede- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

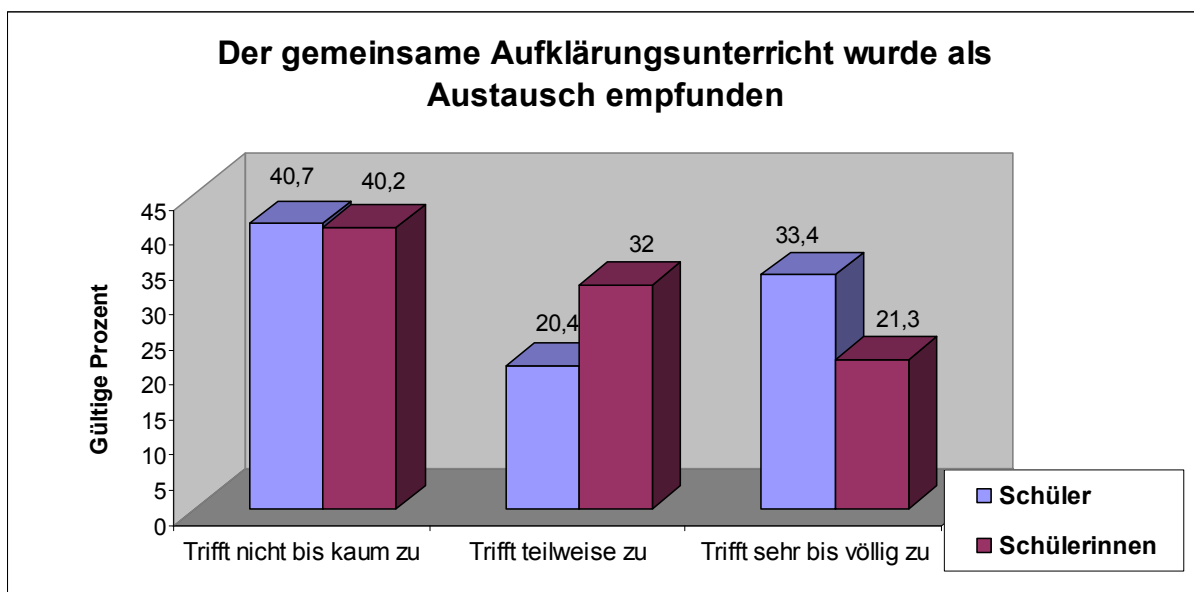


15% der Schülerinnen meinten, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht ein Gespräch mit ihren Mitschüler entstanden sei und 56% stimmten dem nicht zu. 30% der Schüler waren der Meinung, dass sich im gemeinsamen Aufklärungsunterricht ein Gespräch mit ihren weiblichen Mitschülerinnen entwickelt hatte und 54% verneinten dies.

- Der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

Die Frage, ob Schüler und Schülerinnen den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als Austausch empfanden, ergab keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern ($p > 0,05$).

Abbildung 24: Geschlechterunterschiede- der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

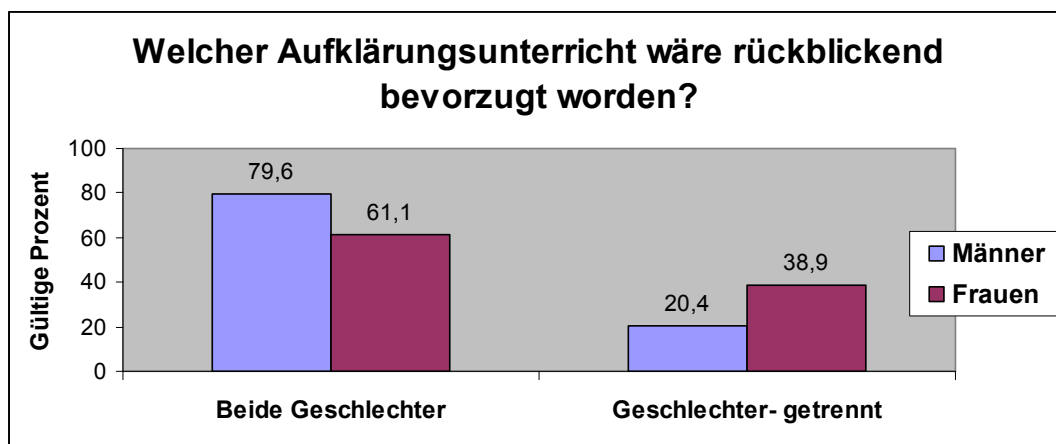


In Abbildung 24 ist ersichtlich, dass für 21% der Schülerinnen der gemeinsame Aufklärungsunterricht mit ihren Mitschülern einen Austausch darstellte. Bei 40% traf dies nicht zu. 33% der Schüler waren der Meinung, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht mit ihren weiblichen Mitschülerinnen ein Austausch sei, 41% verneinten dies.

4.1.2.5. Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts

Die Frage, ob Schüler und Schülerinnen einen gemeinsamen oder einen getrennt-geschlechtlichen Aufklärungsunterricht bevorzugt hätten, ergab einen statistisch sehr signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern ($p=0,011$). Das bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen, abhängig vom Geschlecht, einen gemeinsamen oder getrennt-geschlechtlichen Aufklärungsunterricht bevorzugt hätten.

Abbildung 25: Geschlechtsunterschiede- rückblickende Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts



61% der weiblichen Studienteilnehmer hätte retrospektiv einen gemeinsamen Aufklärungsunterricht präferiert. 39% der weiblichen Probandinnen hätten sich einen geschlechter- getrennten Aufklärungsunterricht vorstellen können. 80% der männlichen Studienteilnehmer würde rückblickend einen gemeinsamen Aufklärungsunterricht bevorzugen und 20% würde lieber einen geschlechter- getrennten Aufklärungsunterricht vorziehen.

4.1.3. Vergleich der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner in Bezug auf den Aufklärungsunterricht

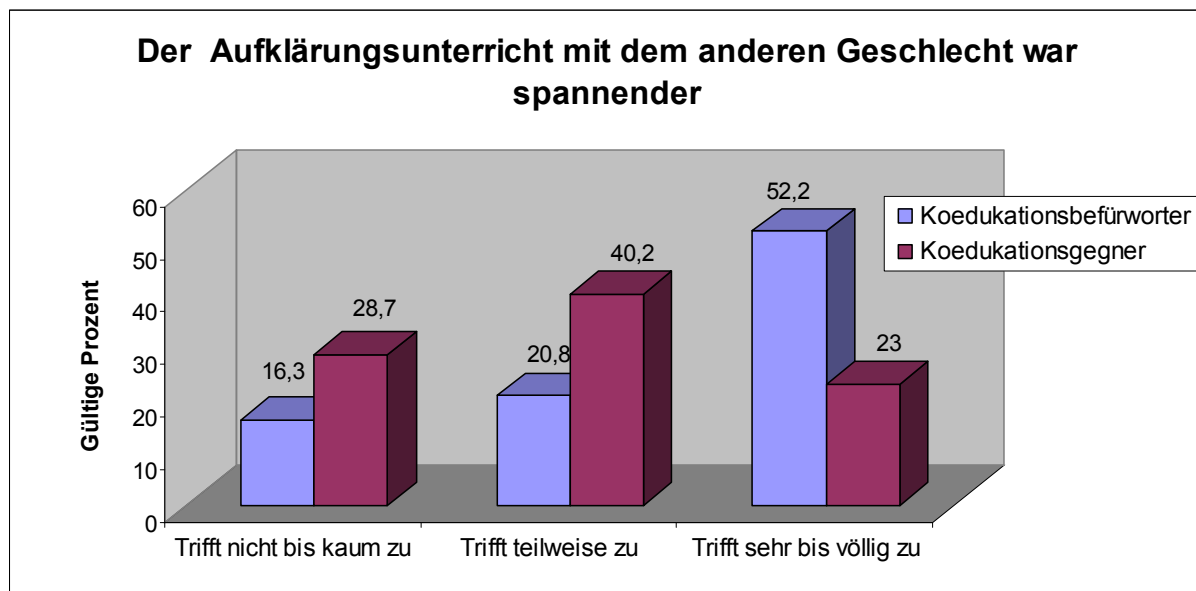
In diesem Abschnitt werden Ergebnisse dargestellt, die sich bei dem Vergleich der Gruppe der befürworteten und ablehnenden Stichprobe in Bezug auf die Koedukation im Aufklärungsunterricht ergaben.

4.1.3.1. Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Die Frage, ob ProbandInnen den gemeinsamen Aufklärungsunterricht spannender fanden unterschied sich statistisch höchst signifikant zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern ($p= 0,000$).

Abbildung 26: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

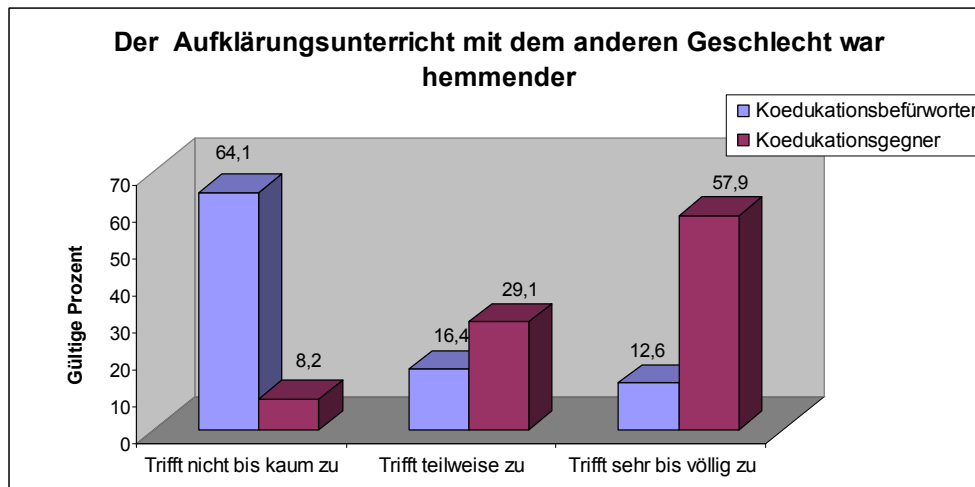


52% der Koedukationsbefürworter empfanden den gemeinsamen Aufklärungsunterricht spannender, dies traf nur für 23% der Koedukationsgegner zu.

- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Die Beantwortung der Frage, ob die ProbandInnen den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als hemmender empfunden hatten, differierte statistisch höchst signifikant ($p= 0,000$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

Abbildung 27: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner - Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

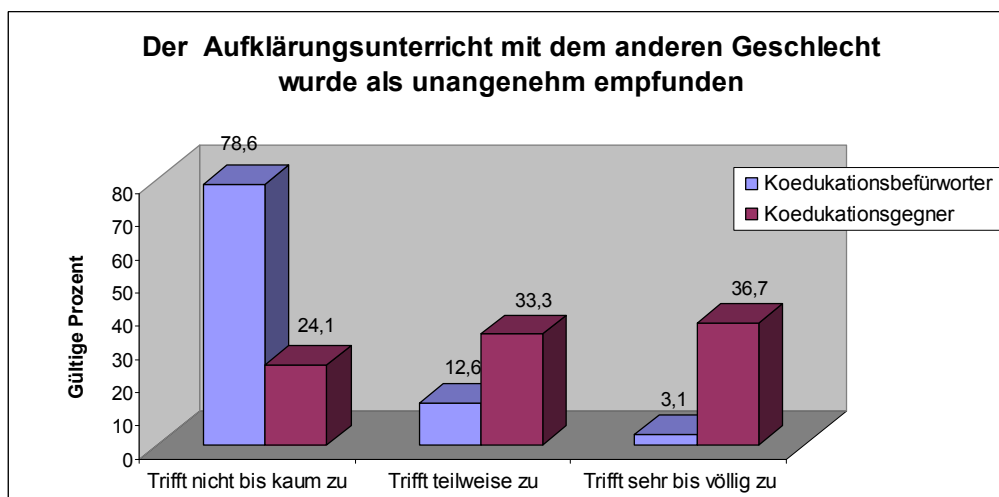


Aus Abbildung 27 ist ersichtlich, dass 64% der Koedukationsbefürworter die Anwesenheit des anderen Geschlechts nicht als hemmend empfanden. Dies traf nur für 8,2% der Koedukationsgegner zu.

- Unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

Die Frage, ob Schüler und Schülerinnen den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als unangenehm empfunden hatten, ergab einen statistisch höchst signifikanten Unterschied ($p=0,000$) zwischen Koedukationsbefürwortern und -gegnern.

Abbildung 28: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts



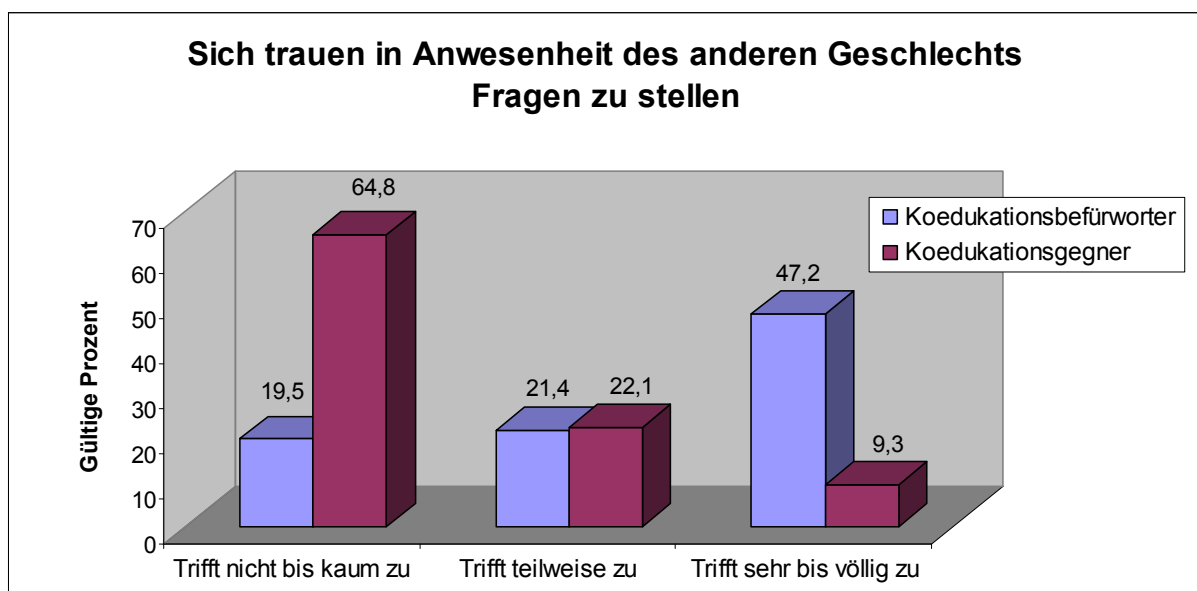
Während nur 3% der Koedukationsbefürworter den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als unangenehm empfunden hatten traf dies für 37% der Koedukationsgegner zu.

4.1.3.2. Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

- Hemmung bei Fragestellungen

Auch die Einschätzung in Anwesenheit des anderen Geschlechts im Sexualkundeunterricht Fragen zu stellen, unterschied sich statistisch höchst signifikant ($p=0,000$) zwischen Koedukationsbefürwortern und -gegnern.

Abbildung 29: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

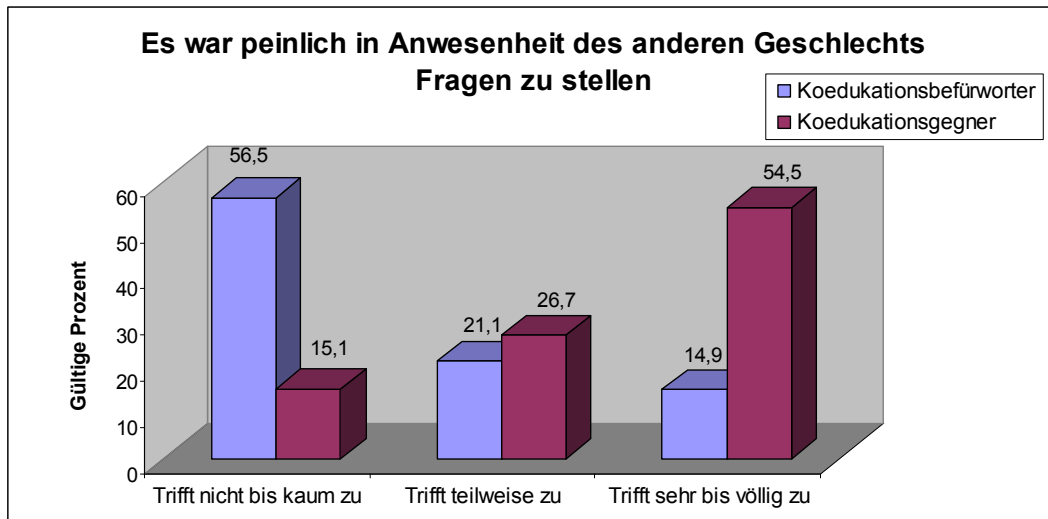


47% der Koedukationsbefürworter trauten sich in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen, dies traf nur für 9% der Koedukationsgegner zu.

- Schamgefühl bei Fragestellungen

Die Frage, ob es den ProbandInnen peinlich war in Anwesenheit des anderen Geschlechts im Aufklärungsunterricht Fragen zu stellen, ergab eine statistisch höchst signifikante ($p=0,000$) unterschiedliche Einschätzung zwischen Koedukationsbefürwortern und -gegnern.

Abbildung 30: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Schamgefühl bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

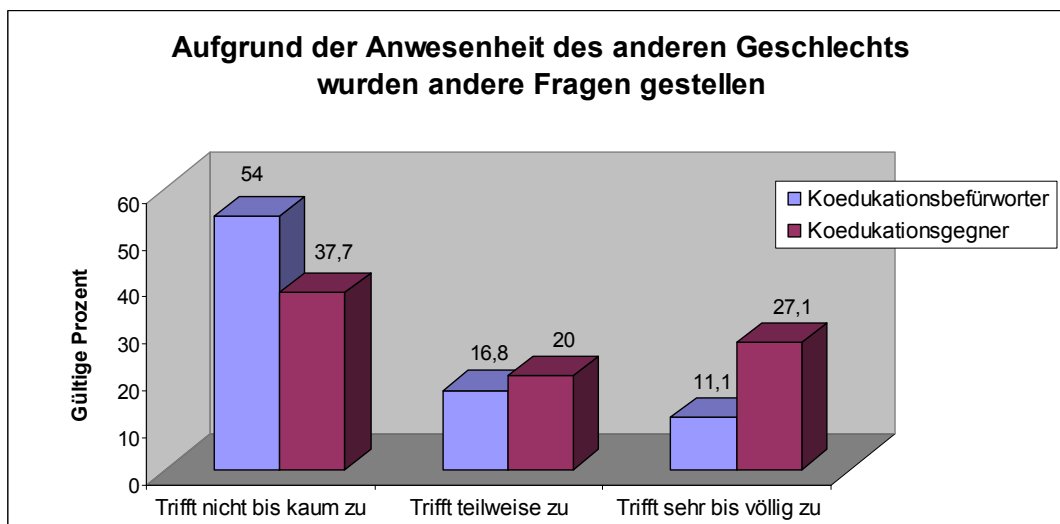


15% der Koedukationsbefürworter war es peinlich in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen, während dies für fast 55% der Koedukationsgegner zutrifft.

- Die Art der Fragestellungen

Auch die Einschätzung, ob aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts andere Fragen gestellt worden waren, unterschied sich statistisch signifikant ($p=0,017$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

Abbildung 31: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- die Art der Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts



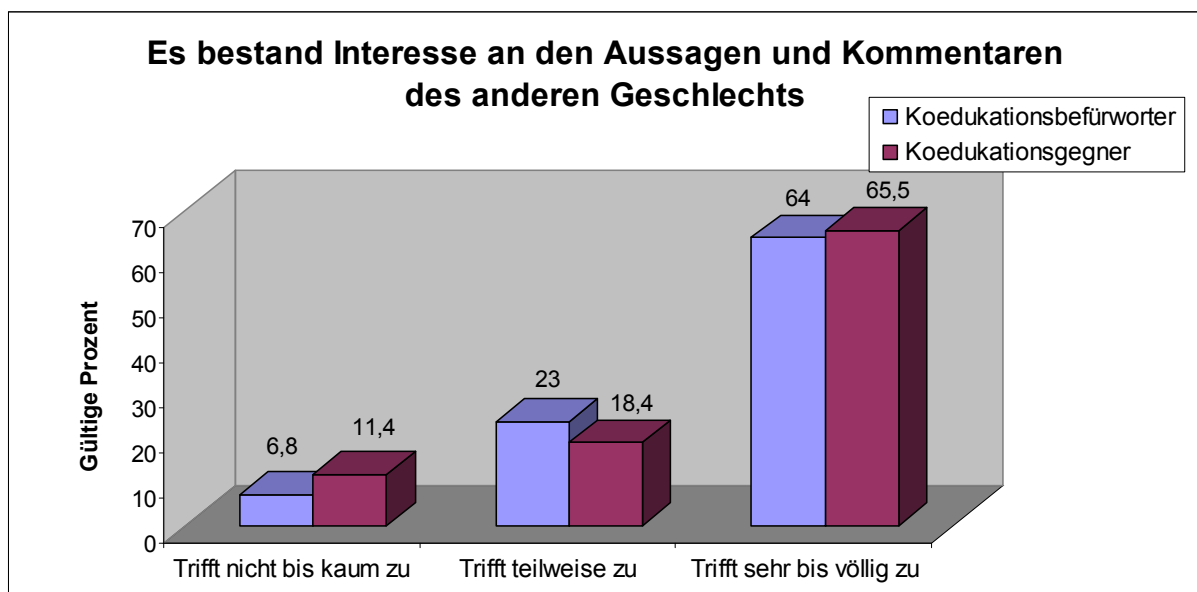
Während lediglich 11% der Koedukationsbefürworter aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts andere Fragen stellten, traf dies für mehr als 27% der Koedukationsgegner zu.

4.1.3.3. Interesse an den Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts

Hinsichtlich des Interesses an Aussagen, Kommentare und Fragen des anderen Geschlechts interessierten, ergab sich kein statistisch signifikanter Unterschied ($p > 0,05$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

- Interesse an den Aussagen und Kommentaren des anderen Geschlechts

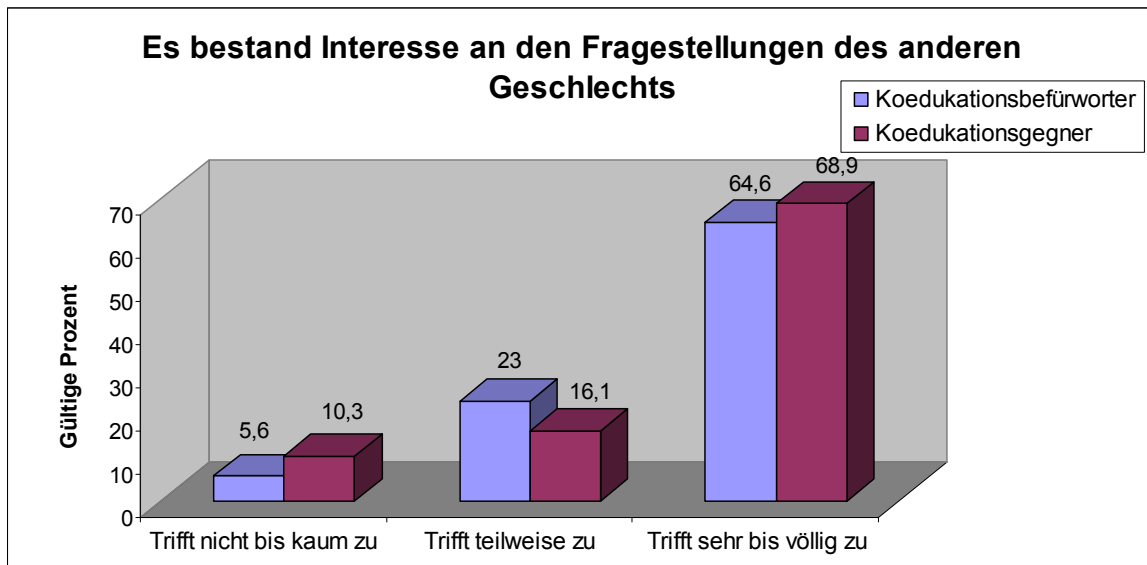
Abbildung 32: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Interesse an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts



Aus Abbildung 32 geht hervor, dass 64% der Koedukationsbefürworter an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts interessiert waren, 7% dieser Gruppe zeigten kein Interesse. 66% der Koedukationsgegner hatten Interesse an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts, und 11% waren uninteressiert.

- Interesse an den Fragen des anderen Geschlechts

Abbildung 33: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- Interesse an den Fragestellungen des anderen Geschlechts



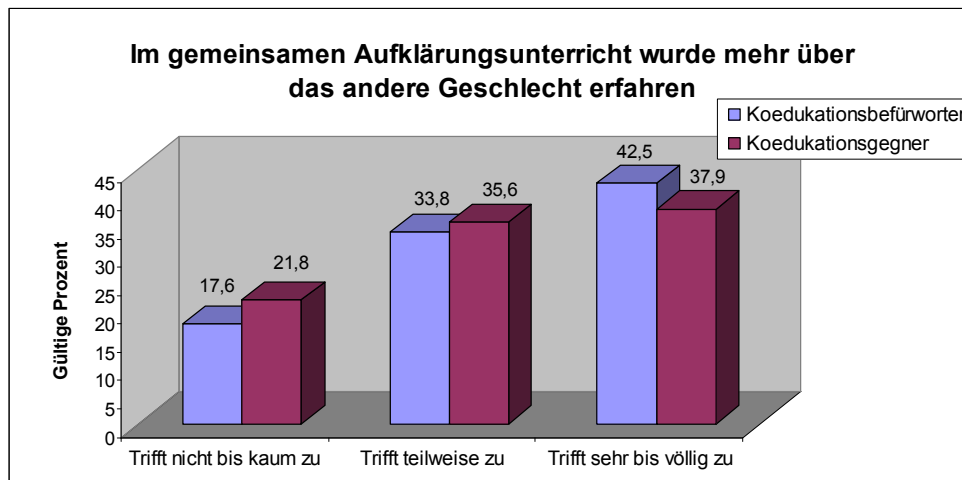
65% der Koedukationsbefürworter interessierten sich für die Fragen des anderen Geschlechts, und 6% dieser Gruppe hatten kein Interesse. 69% der Koedukationsgegner hatten Interesse an den Fragestellungen des anderen Geschlechts, und 10% waren uninteressiert.

4.1.3.4. Der Austausch mit dem anderen Geschlecht

- Einblick in das andere Geschlecht

Die Einschätzung, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren worden war, unterschied sich statistisch nicht signifikant ($p > 0,05$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

Abbildung 34: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner-Einblick in das andere Geschlecht

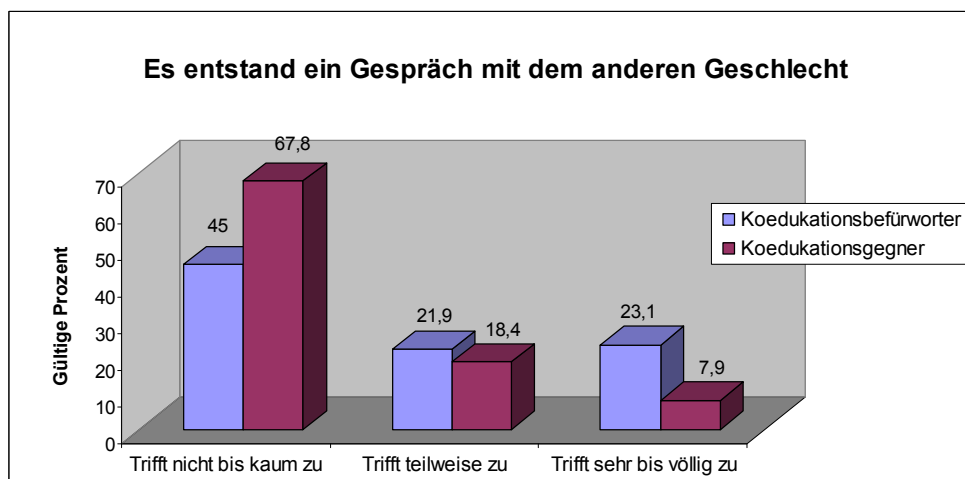


43% der Koedukationsbefürworter gaben an im koedukativen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren zu haben, 18% dieser Gruppe verneinten dies. 38% der Koedukationsgegner gaben an, im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren zu haben, und 22% der Gruppe waren nicht der Meinung.

- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

Koedukationsgegner und –befürworter unterschieden sich statistisch signifikant ($p= 0,013$) in der Einschätzung sich im gemeinsamen Aufklärungsunterricht untereinander ausgetauscht zu haben.

Abbildung 35: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner-Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

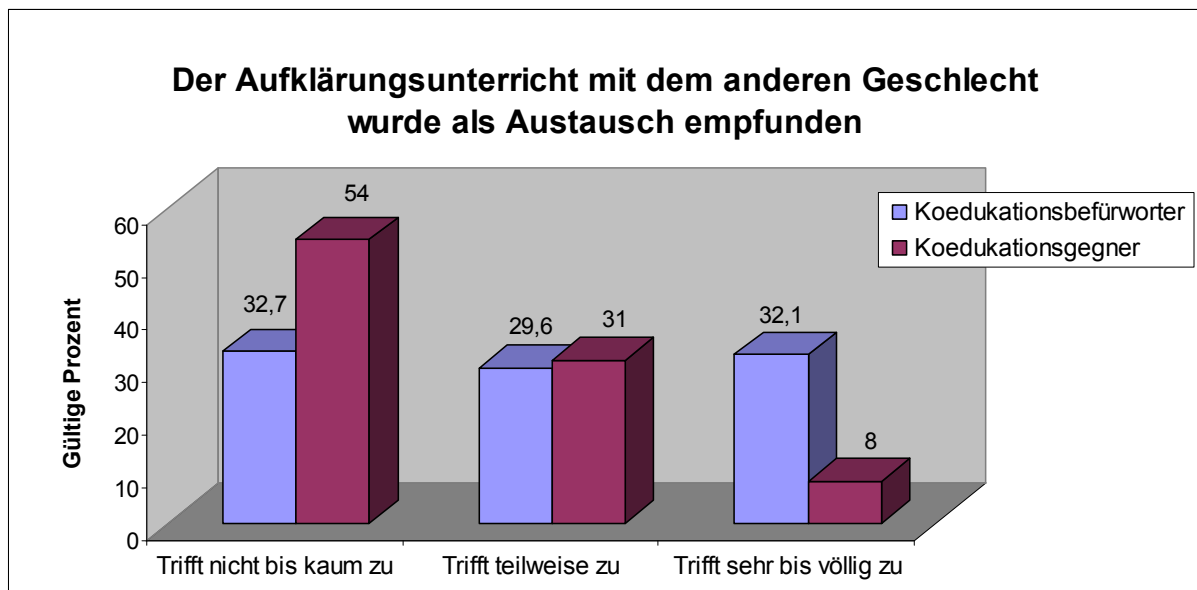


45% der Koedukationsbefürworter meinten, dass sich im gemischt- geschlechtlichen Aufklärungsunterricht ein Gespräch mit dem anderen Geschlecht ergab und 23% dieser Gruppe verneinten dies. 68% der Koedukationsgegner gaben an, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht ein Gespräch mit dem anderen Geschlecht entstanden sei, und 8% der Gruppe waren gegenteiliger Meinung.

- Der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

Die Bewertung des gemeinsamen Aufklärungsunterrichts als Austausch zwischen den Geschlechtern unterschied sich statistisch hochsignifikant ($p= 0,001$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

Abbildung 36: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner- der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

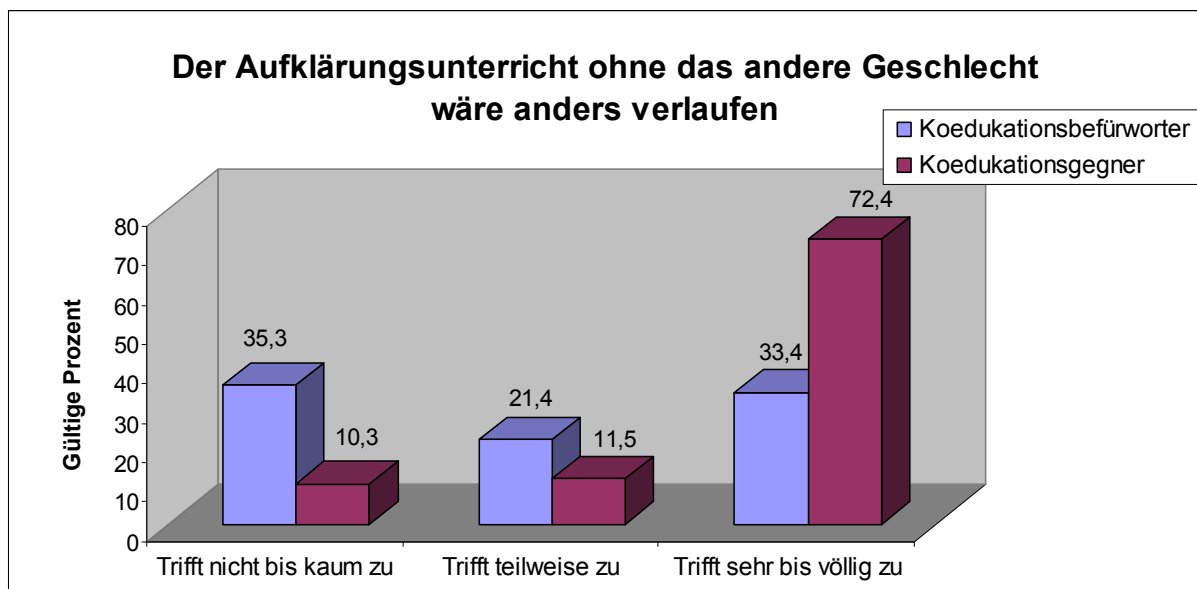


32% der Koedukationsbefürworter empfanden den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als Austausch und 33% dieser Gruppe sahen dies rückblickend nicht so. 8% der Koedukationsgegner waren der Meinung, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht keinen Austausch für sie dargestellt hatte und 54% der Gruppe waren gegenteiliger Meinung.

4.1.3.5. Verlauf des Unterrichts

Die Einschätzung, dass der Aufklärungsunterricht ohne Anwesenheit des anderen Geschlechts anders verlaufen wäre, unterschied sich statistisch höchst signifikant ($p = 0,000$) zwischen Koedukationsbefürwortern und –gegnern.

Abbildung 37: Ansicht der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner-Unterrichtsverlauf ohne das andere Geschlecht



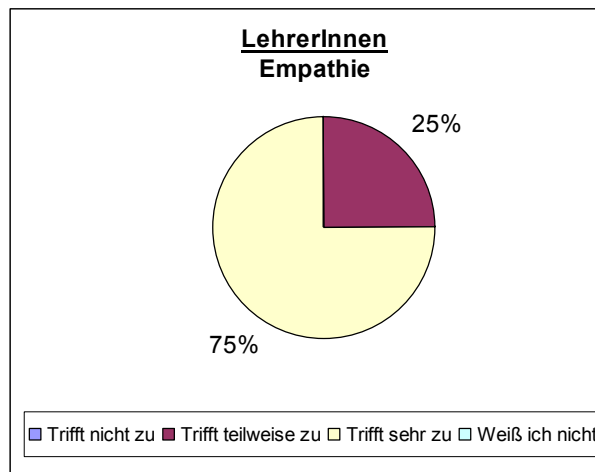
In Abbildung 37 ist ersichtlich, dass 33% der Koedukationsbefürworter bei einem getrenntgeschlechtlichen Aufklärungsunterricht einen anderen Unterrichtsverlauf vermuteten. 36% dieser Gruppe waren nicht der Meinung, dass der Aufklärungsunterricht anders verlaufen wäre. 72% der Koedukationsgegner waren der Meinung, dass der Unterricht ohne das andere Geschlecht anders verlaufen wäre und 10% waren der gegenteiligen Ansicht.

4.2. Aussagen der BiologielehrerInnen

4.2.1. Zur Lehrperson allgemein im Biologieunterricht

- Kompetenz, Empathie und Vertrauen zur Lehrperson

Abbildung 38: LehrerInnen- Einschätzung der Lehrpersonen zu Empathie

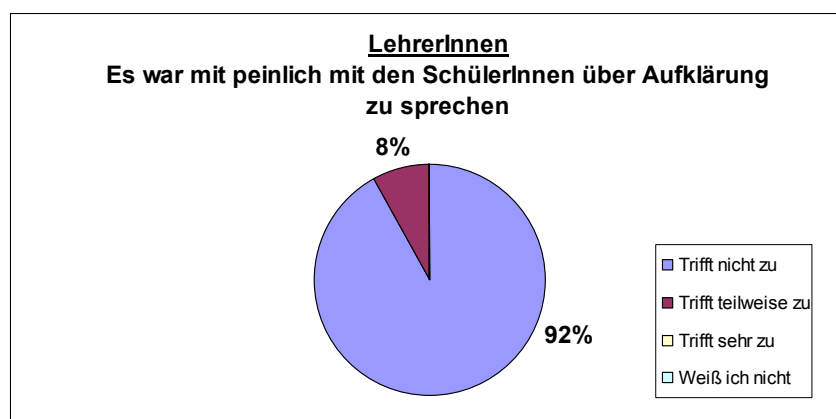


Alle befragten LehrerInnen gaben an, sich im Biologieunterricht kompetent zu fühlen und 75% beschrieben sich als empathisch. Darüber hinaus meinten alle befragten Lehrpersonen, dass die SchülerInnen ihnen Vertrauen schenken würden.

4.2.2. Die Lehrperson im Aufklärungsunterricht

- Schamgefühl der Lehrperson im Aufklärungsunterricht

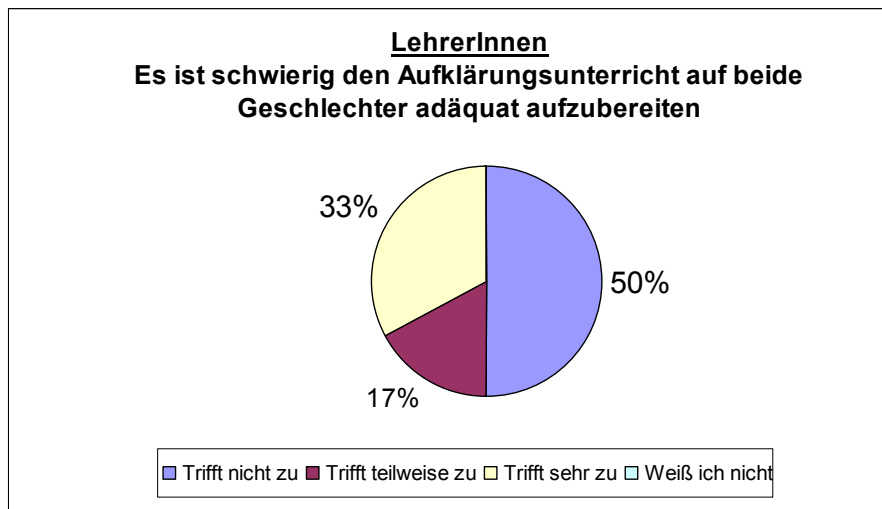
Abbildung 39: LehrerInnen- Schamgefühl im Aufklärungsunterricht



92% der Lehrpersonen gaben an, dass es ihnen nicht peinlich ist, mit den SchülerInnen über Aufklärung zu sprechen und 8% meinten, dass es ihnen zum Teil peinlich sei.

- Ausrichtung des Aufklärungsunterrichts auf beide Geschlechter

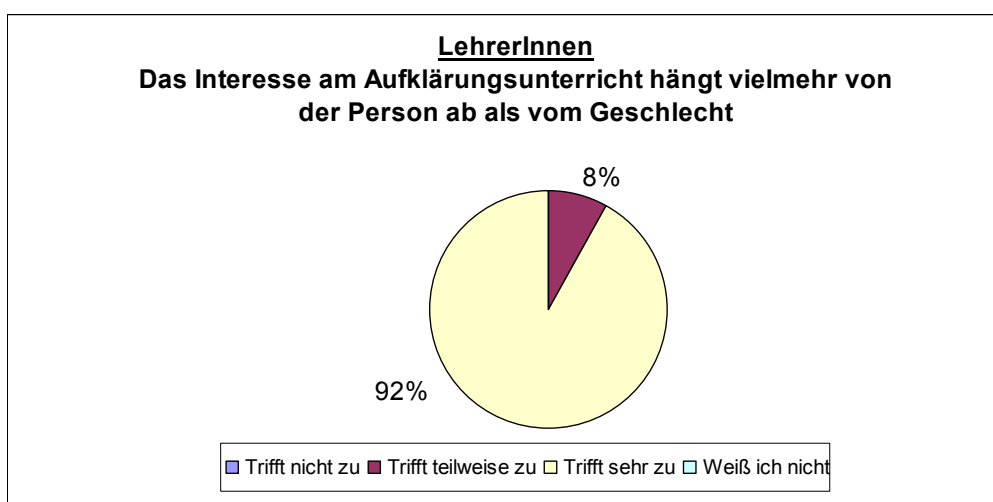
Abbildung 40: LehrerInnen- Ausrichtung des Aufklärungsunterrichts auf beide Geschlechter



33% der Lehrkräfte meinen, dass es schwierig sei den Aufklärungsunterricht für beide Geschlechter adäquat aufzubereiten, die Hälfte der befragten LehrerInnen sah hierin keine Schwierigkeit.

4.2.3. Interesse der SchülerInnen am Aufklärungsunterricht

Abbildung 41: LehrerInnen- das Interesse am Aufklärungsunterricht

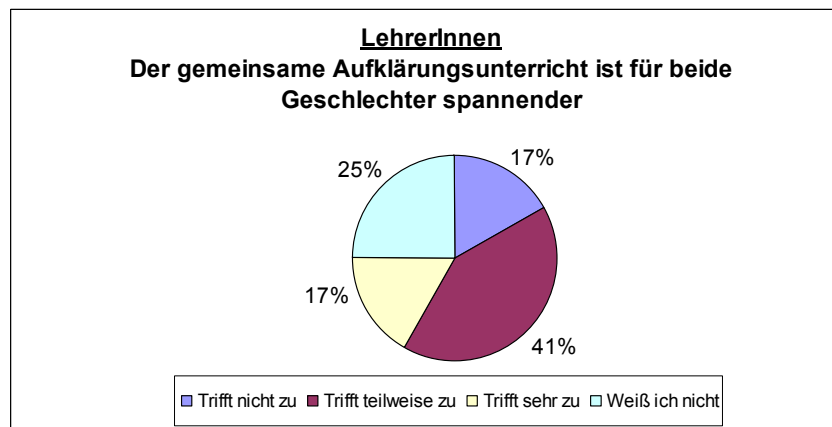


Der Großteil der befragten Lehrkräfte war der Ansicht, dass das Interesse am Aufklärungsunterricht vielmehr von der Person als vom Geschlecht abhängt.

4.2.4. Emotionen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

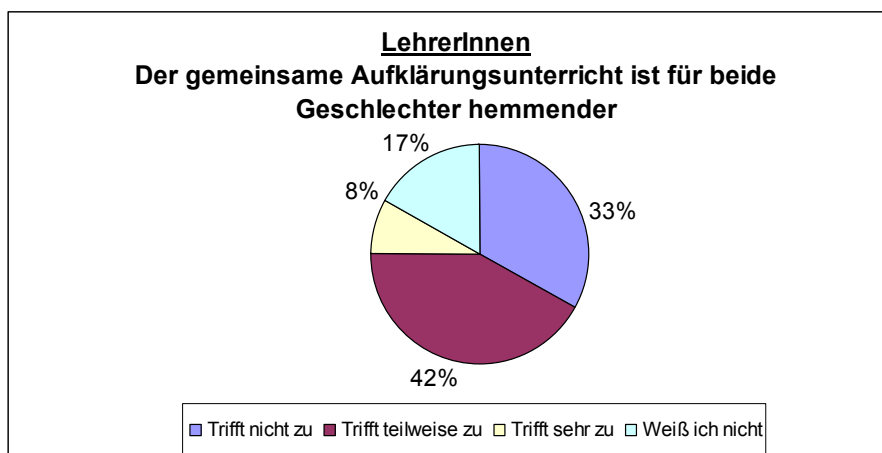
Abbildung 42: LehrerInnen- Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts



17% der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht für beide Geschlechter spannender sei, 17% stimmten hier nicht zu. Ein Viertel der Lehrpersonen konnten dies nicht beurteilen.

- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts

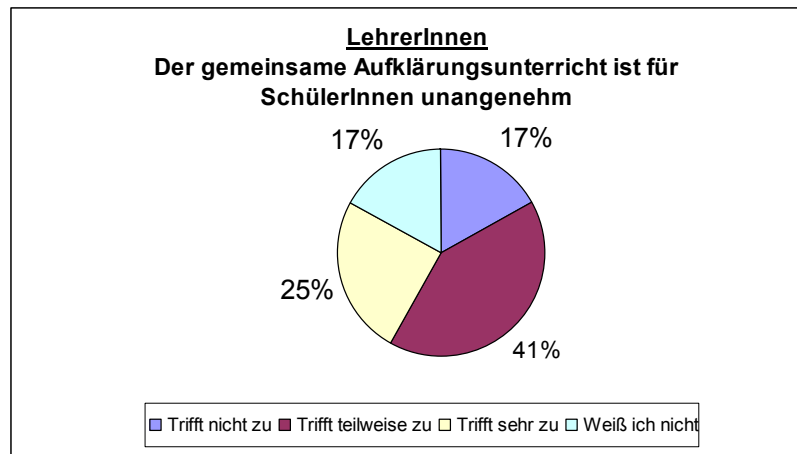
Abbildung 43: LehrerInnen- Hemmung in Anwesenheit des anderen Geschlechts



8% der Lehrkräfte sind der Auffassung, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht für beide Geschlechter hemmender sei, 33% werteten den gemeinsamen Aufklärungsunterricht für die Schülern und Schülerinnen als nicht unangenehm.

- Unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts

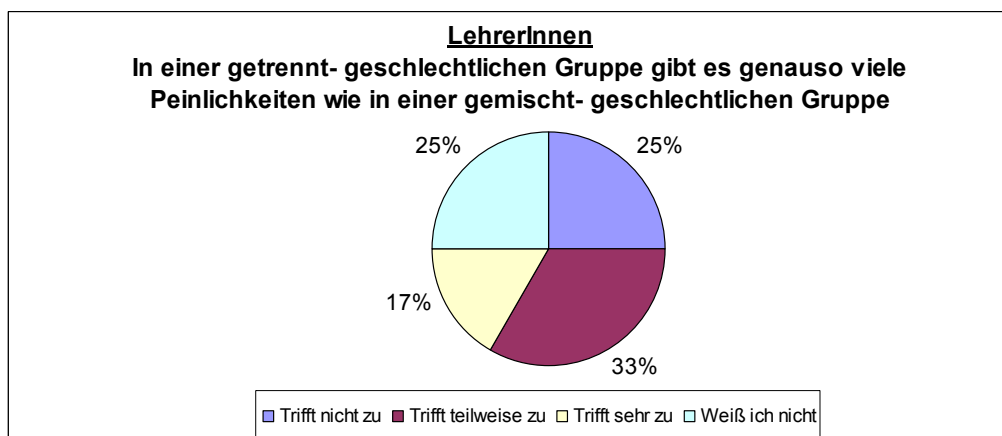
Abbildung 44: LehrerInnen- Unangenehmes Gefühl in Anwesenheit des anderen Geschlechts



25% der Lehrkräfte waren der Ansicht, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht für SchülerInnen unangenehm sei, und 17% der befragten Personen meinten, dass es den Schülern und Schülerinnen nicht unangenehm sei. Jeweils 17% der Lehrpersonen konnten dies nicht beurteilen beziehungsweise stimmten dem teilweise zu.

- Peinlichkeiten in Abwesenheit des anderen Geschlechts

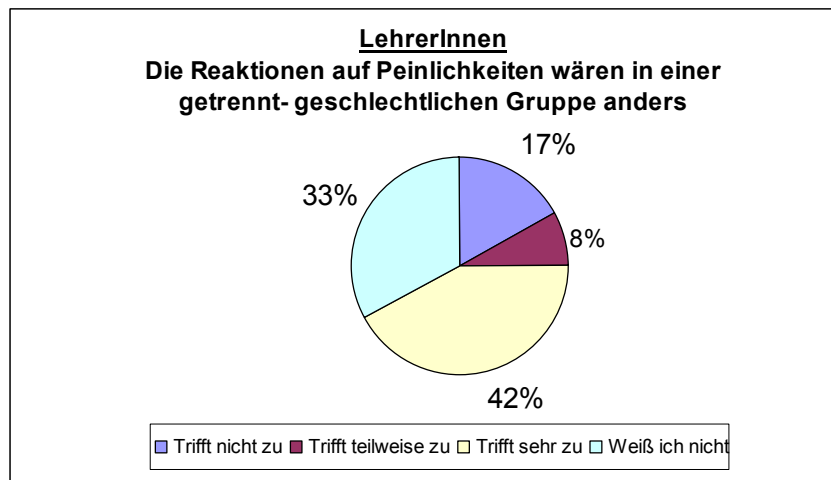
Abbildung 45: LehrerInnen- Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen



25% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass es in einer getrennt- geschlechtlichen Gruppe nicht so viele Peinlichkeiten gibt wie in einer gemischt- geschlechtlichen Gruppe, 17% meinen, dass ebenso viele Peinlichkeiten auftreten.

4.2.5. Art der Reaktionen auf Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen

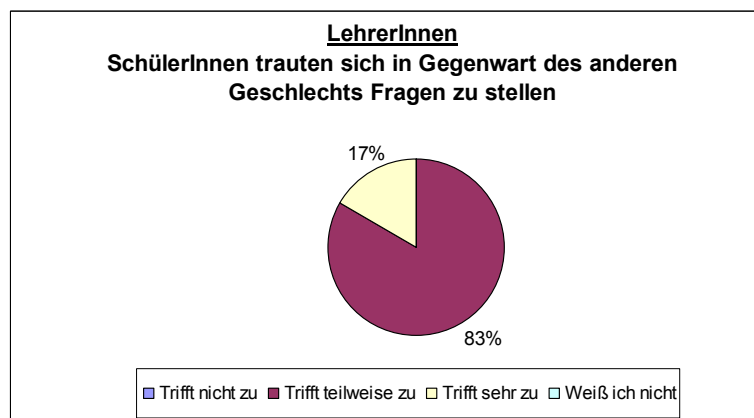
Abbildung 46: LehrerInnen- Art der Reaktionen auf Peinlichkeiten in getrennt- geschlechtlichen Gruppen



42% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Reaktionen auf Peinlichkeiten in einer getrennt- geschlechtlichen Gruppe anders wären als in einer gemischt- geschlechtlichen Gruppe, 17% meinen dass SchülerInnen nicht anders reagieren würden.

4.2.6. Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts

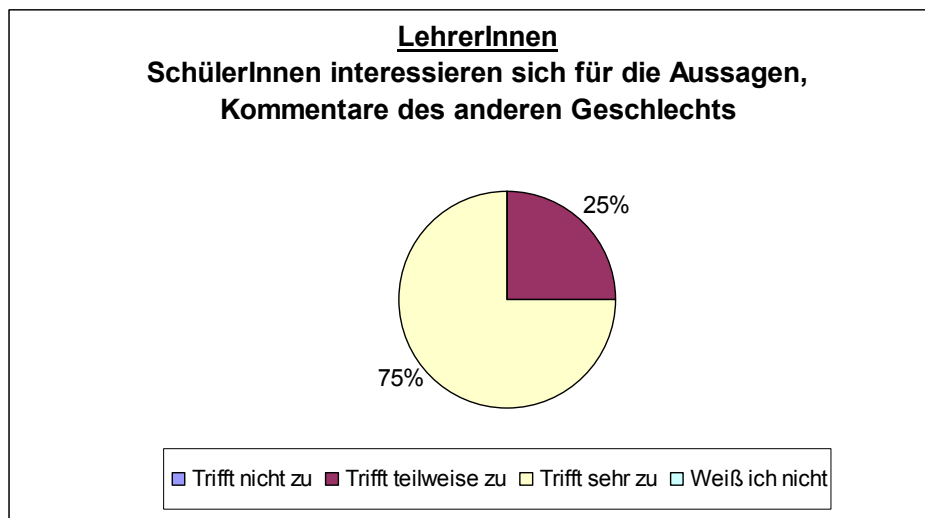
Abbildung 47: LehrerInnen- Hemmung bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts



In der Abbildung ist ersichtlich, dass 17% der Lehrkräfte der Ansicht sind, dass sich SchülerInnen im gemeinsamen Aufklärungsunterricht trauen Fragen zu stellen. 83% der Lehrpersonen stimmten dieser Aussage teilweise zu.

4.2.7. Interesse an den Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts

Abbildung 48: LehrerInnen- Interesse an den Aussagen, Kommentaren des anderen Geschlechts



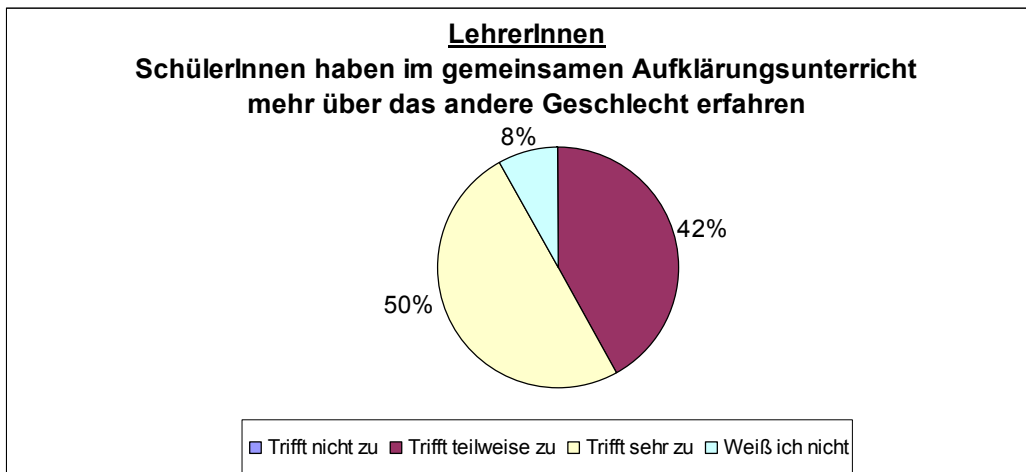
75% der Lehrkräfte sind der Auffassung, dass sich SchülerInnen für die Aussagen und Kommentare des anderen Geschlechts interessieren. 25% der Lehrpersonen stimmten dem teilweise zu.

Ähnlich stimmten LehrerInnen auch beim Interesse nach den Fragen des anderen Geschlechts zu. 58% der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass sich SchülerInnen für die Fragen des anderen Geschlechts interessieren und 42% der Lehrpersonen gaben der These teilweise Recht.

4.2.8. Der Austausch mit dem anderen Geschlecht

- Einblick in das andere Geschlecht

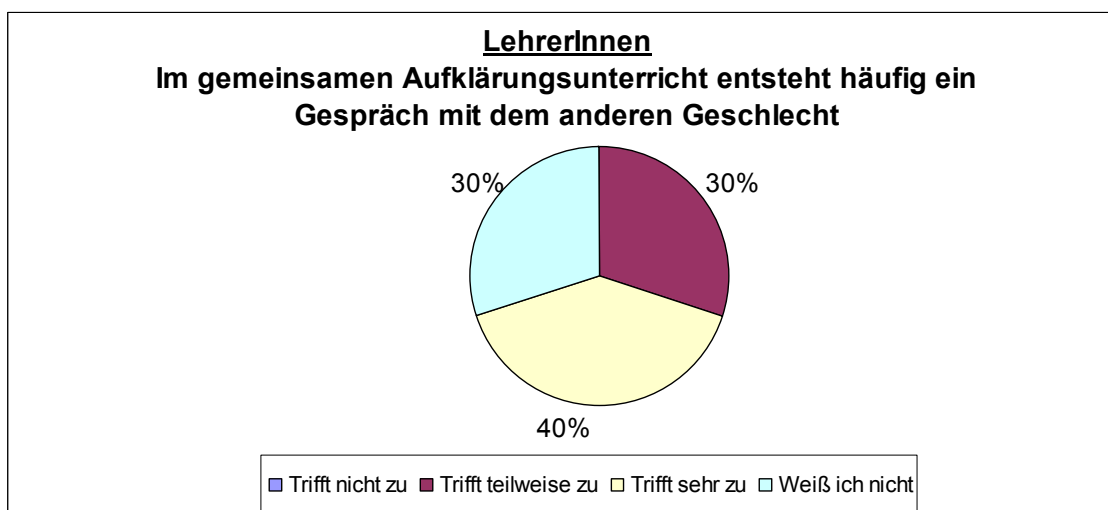
Abbildung 49: LehrerInnen- Einblick in das andere Geschlecht



50% der befragten LehrerInnen meinen, dass die SchülerInnen im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren. Keine der befragten Lehrpersonen widersprach der These.

- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern

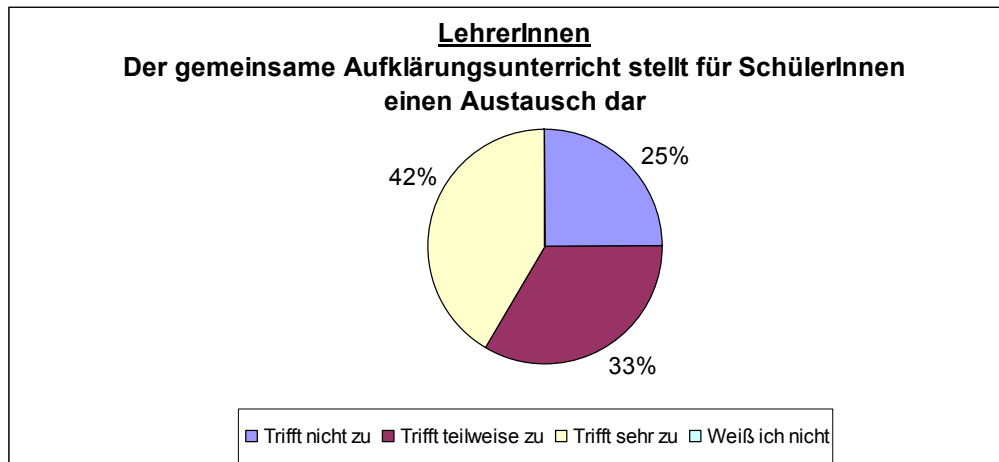
Abbildung 50: LehrerInnen- Gesprächsentwicklung zwischen den Geschlechtern



40% der befragten LehrerInnen sind der Auffassung, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht häufig ein Gespräch zwischen den beiden Geschlechtern entstünde. Keine der befragten Lehrpersonen widersprach der These. Jeweils 30% der Lehrpersonen konnten dies nicht beurteilen beziehungsweise gaben der These nur teilweise Recht.

- Der gemeinsame Aufklärungsunterricht als Austausch

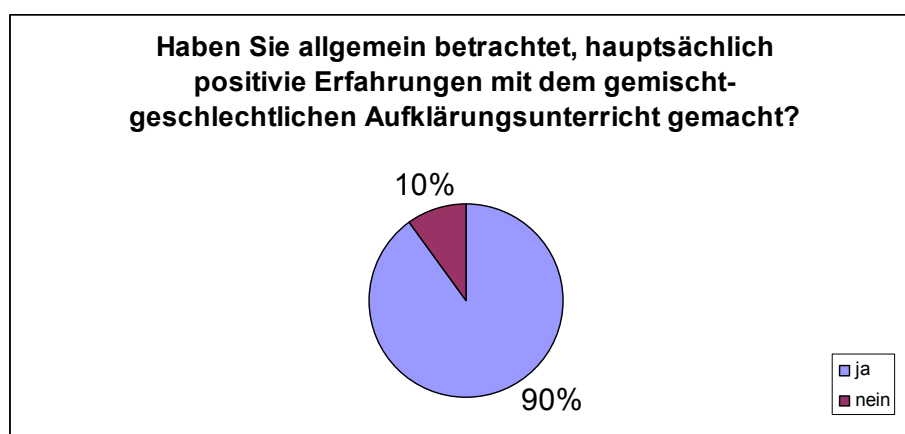
Abbildung 51: LehrerInnen- Austausch zwischen den Geschlechtern



42% der befragten LehrerInnen meinen, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht einen Austausch zwischen den beiden Geschlechtern darstelle. 25% der befragten Lehrpersonen glauben nicht, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht ein idealer Austausch entsteht und 33% der Lehrpersonen gaben der These nur teilweise Recht.

4.2.9. Erfahrung mit dem koedukativen Aufklärungsunterricht

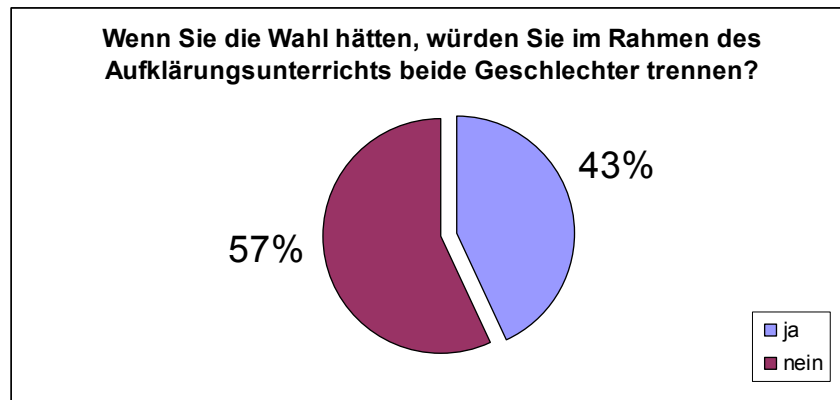
Abbildung 52: LehrerInnen- Erfahrung mit der Koedukation



90% der Lehrpersonen meinen, dass sie durchwegs positive Erfahrungen mit dem gemischt-geschlechtlichen Aufklärungsunterricht gemacht hätten. 10% der Stichprobe hatten offensichtlich nicht nur Positives erfahren.

4.2.10. Wahl des koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts

Abbildung 53: LehrerInnen- Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts



57% der Stichprobe würde im Rahmen des Aufklärungsunterrichts keine Geschlechtertrennung wollen und 43 % der befragten LehrerInnen gaben an, bei der freien Wahl die Klasse zu trennen.


4.2.11. Anmerkungen, und Ergänzungen von LehrerInnen zu diesem Thema

Die LehrerInnen hatten am Ende des Fragebogens die Möglichkeit, Anmerkungen, Gedanken oder Erfahrungen zu ergänzen. Folgende Einträge wurden hier vermerkt:

- „Ich würde lieber nicht trennen, aber in machen Klassen wünschte ich, es wäre möglich, vor allem im Interesse der Mädchen“
- „Ich halte sowohl gemeinsamen als auch getrennten Aufklärungsunterricht. Beides hat Vor- und Nachteile.“
- „Ist abhängig vom Alter und der Situation in einer Klasse, Klassenklima“.

5. Diskussion

Nachdem im vorangegangenen Teil die Ergebnisse präsentiert wurden, erfolgt nun die Überprüfung der Hypothesen und deren Interpretation. Geleitet von den erhobenen Daten aus der Fragebogenerhebung, werden die Forschungsfragen anhand der Resultate beantwortet und diskutiert.

 *Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen spannender.*

Diese Hypothese konnte verifiziert werden. Die überwiegende Mehrzahl der ProbandInnen empfand den Aufklärungsunterricht in Anwesenheit des anderen Geschlechts spannender. Die prozentuelle Geschlechtsaufteilung ergab, dass fast doppelt so viele Männer wie Frauen der Aussage zustimmten.

Besonders bei den Koedukationsbefürwortern und –gegnern konnten nennenswerte Differenzen diesbezüglich festgestellt werden. Beinahe doppelt so viele Koedukationsbefürworter wie Koedukationsgegner empfanden den gemeinsamen Aufklärungsunterricht spannender. Zudem widersprach die Mehrzahl der Koedukationsgegner der Hypothese und betrachtete den Aufklärungsunterricht rückblickend nicht spannender.

 *Das Aussagen, Kommentaren und Fragen sind für das andere Geschlecht interessant*


Die Hypothese, dass Interesse an den Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts besteht, konnte verifiziert werden. Die überwiegende Mehrzahl der StudienteilnehmerInnen bestätigte, dass sie an den Aussagen, Kommentaren und Fragestellungen des anderen Geschlechts interessiert war. Die prozentuelle Geschlechtsverteilung unterschied sich nur sehr geringfügig. In der Verteilung waren es unwesentlich mehr Männer als Frauen, die ihren Angaben nach, Interesse besaßen.

Interessant ist vor allem der Vergleich der Koedukationsbefürworter und –gegner, da auch in dieser Fragestellung, ebenso wie im Geschlechtervergleich, Einigkeit zwischen den beiden

Gruppen herrscht. In punkto Interesse an den Aussagen, Kommentaren und Fragestellungen des anderen Geschlechts gaben beide Gruppen ebenfalls mehrheitlich an, interessiert gewesen zu sein. Erstaunlich ist zudem das Resultat, dass etwas mehr Koedukationsgegner an den Aussagen, Kommentaren und Fragen des anderen Geschlechts interessiert waren.

Den Forschungsfragen bezüglich des Interesses an den Kommentaren, Aussagen und Fragen, als auch der Spannung in Anwesenheit des anderen Geschlechts, stimmte der Großteil der Frauen und Männer zu. Die ähnlichen Ergebnisse lassen zwischen beiden Hypothesen einen Zusammenhang vermuten. Besteht Interesse und Neugier am Verhalten des anderen Geschlechts, kann dies in weiterer Folge Einfluss auf die Spannung nehmen.


Durch Beobachtungen des Verhaltens, den Aussagen und Fragen der MitschülerInnen, entstehen bei SchülerInnen gewisse Eindrücke des anderen Geschlechts. Anhand dieser Eindrücke können Jugendliche ein Bild vom anderen Geschlecht konstituieren. Diese Einblicke sind deshalb so essentiell, da sie es ermöglichen, einander besser kennenzulernen. Besonders in koedukativen Schulen gelingt das Kennenlernen zwischen den Geschlechtern besser, wodurch in weiterer Folge auch das spätere Zusammenleben begünstigt wird. (FAULSTICH, WIELAND, 1994)

 *Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen hemmender.*

Ein weiterer Punkt, der untersucht wurde, ist, ob in Anwesenheit des anderen Geschlechts der Aufklärungsunterricht hemmender war. Anhand der vorliegenden Ergebnisse konnte die Hypothese nicht verifiziert werden. Die meisten StudienteilnehmerInnen stimmten der Aussage nicht zu, wobei sich in etwa gleich viele Frauen wie Männer das subjektive Gefühl teilten.

Den Ergebnissen zufolge, gingen die Koedukationsbefürworter und –gegner diesbezüglich hingegen weniger konform. Im Vergleich der Koedukationsbefürworter und –gegner konnte eine erhebliche Differenz in den Angaben beider Gruppen festgestellt werden. Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht waren in etwa achtmal so viele Koedukationsbefürworter als Koedukationsgegner nicht gehemmt. Verglichen dazu, war der

Aufklärungsunterricht für mehr als die Hälfte der Koedukationsgegner und nur einen kleinen Teil der Koedukationsbefürworter hemmend.

 *Der Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht ist für Schüler und SchülerInnen unangenehm.*

Die Hypothese konnte anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht verifiziert werden. Die StudienteilnehmerInnen meinten mit überwiegender Mehrzahl, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht für sie nicht unangenehm war. Weibliche und männliche Probanden waren sich mehr oder weniger einig und hatten vergleichbar ähnliche Ansichten diesbezüglich.

Die prozentuelle Verteilung der Angaben der Koedukationsbefürworter und –gegner war vor allem sehr konträr. Während beispielsweise zehnmal so viele Koedukationsgegner in geschlechtsheterogenen Gruppen ein unangenehmes Gefühl besaßen, schloss sich dieser Meinung nur ein sehr geringer Teil der Koedukationsbefürworter an.

Ein möglicher Erklärungsansatz für diese Resultate könnte auf die Ursache zurückzuführen sein, dass hier die Persönlichkeit und die Charaktereigenschaften einer Person eine größere Rolle spielen, als das Geschlecht. Ob eine Person eine höhere beziehungsweise niedrigere Hemmschwelle besitzt, könnte unter anderem auch mit Persönlichkeitseigenschaften wie Extraversion und Introversion zusammenhängen. Die Bereitschaft zur Kommunikation steht in Zusammenhang mit der Ausprägung dieser Eigenschaften, wodurch einer Person der Kontakt zu anderen leichter beziehungsweise schwerer fallen kann.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass vor allem Personen, die eine Trennung im Aufklärungsunterricht bevorzugen, auch mehrheitlich gehemmt waren und diesen als unangenehm empfanden. Die Hemmung als auch das unangenehme Gefühl könnten aufgrund dessen eine der Ursachen darstellen, weshalb ein monoedukativer Aufklärungsunterricht befürwortet wird.

Die überragende Mehrzahl der Koedukationsbefürworter war nicht gehemmt und empfand kein unangenehmes Gefühl in Gegenwart des anderen Geschlechts. Da die Koedukationsbefürworter laut ihren Angaben keine unangenehmen Gefühle empfinden,

werden sie folglich kaum gehemmt sein, sich in Gegenwart des anderen Geschlechts im Unterricht einzubringen. Es liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der positiven Erfahrung mit dem koedukativen Aufklärungsunterricht eine Trennung in geschlechtshomogene Gruppen ablehnt wird.

SchülerInnen trauen sich Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen

Aufgrund der vorliegenden Daten konnte die Hypothese nicht verifiziert werden. Mit einem geringfügigen Unterschied war die Mehrzahl aller StudienteilnehmerInnen der Ansicht, dass sie sich trauten in Gegenwart des anderen Geschlechts Fragen zu stellen. In Hinblick auf die Geschlechterverteilung waren besonders die Antworten der weiblichen Probanden auffällig. Der Hypothese widersprechend, meinte die Mehrzahl von ihnen, dass sie gehemmt waren Fragen zu stellen. Die gleiche Ansicht vertraten aber im Gegensatz dazu um 11% weniger Männer.

Beachtliche Ergebnisse lieferte der Vergleich der Koedukationsbefürworter und –gegner, die völlig gegenteiliger Auffassung waren. Während sich fast die Hälfte der Koedukationsbefürworter traute, in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen, war lediglich ein kleiner Bruchteil der Koedukationsgegner der gleichen Ansicht. Die überragende Mehrzahl der Koedukationsgegner gab an, dass sie aufgrund der Hemmung keine Fragen stellten.

Bei der Analyse konnte festgehalten werden, dass Schüler und Schülerinnen mehrheitlich gehemmt waren, Fragen zu stellen. Vor allem Frauen gaben zu, dass sie sich damals nicht trauten. Eine Ursache dafür könnte im Bereich des Selbstbewusstseins liegen. Laut THIES und RÖHNER neigen Mädchen dazu, weniger Selbstwertgefühl zu besitzen als Burschen. (THIES, RÖHNER, 2000)

Ein weiterer Erklärungsansatz könnte zudem beinhalten, dass sich der psychosexuelle Reifungssprung zwischen Burschen und Mädchen desselben Alters in ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit äußert. Mädchen nehmen das Verhalten gleichaltriger Burschen so wahr, dass sie Gespräche über Sexualität eher ablehnen oder darauf mit Kichern reagieren. Ebenso fallen Burschen vielmehr mit hochstapelnden bis hin zu belustigenden Statements auf,


als mit ernsthaften Gesprächen. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998) Aufgrund des spezifischen Interaktionsstils der Schüler und dem geringeren Selbstbewusstsein der Mädchen, könnten es Schülerinnen eher meiden, Fragen in Anwesenheit der Schüler zu äußern.

 *In Anwesenheit des anderen Geschlechts ist es peinlich Fragen zu stellen*

Die vorliegenden Daten konnten diese Hypothese nicht bestätigen. Der Mehrzahl der Befragten waren Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts nicht peinlich. Das Geschlechterverhältnis war aber vor allem bei denjenigen auffällig, die sich bei Fragestellungen schämten. Hier ist markant, dass sich unter den ProbandInnen hauptsächlich Frauen befanden. Beinahe doppelt so viele Frauen wie Männer stimmten der Hypothese zu. Während sich die beiden Geschlechter mehrheitlich einig darüber waren, dass die Hypothese ihrer Meinung nach nicht zutreffend sei, waren die Ansichten der Koedukationsbefürworter und Koedukationsgegner hingegen konträrer. Die Mehrzahl beider Gruppen war jeweils gegenteiliger Meinung. Demnach entwickelten die Hälfte der Koedukationsgegner und nur ein Bruchteil der Koedukationsbefürworter, bei Fragestellungen ein Schamgefühl, wenn das andere Geschlecht anwesend war.


○ Art der Fragestellung

Nachdem in den beiden vorangegangenen Forschungsfragen, die Hemmung und das Schamgefühl bei Fragestellungen in Anwesenheit des anderen Geschlechts untersucht wurden, wurde auch der Frage nachgegangen, ob sich die Art der Fragestellung im gemeinsamen Aufklärungsunterricht ändere. Im Allgemeinen gab der Großteil der Befragten an, dass sie keine anderen Fragen aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts stellten. Auffällig ist diesbezüglich aber vor allem die Meinungsverschiedenheit zwischen den Koedukationsbefürwortern und –gegnern. Mehr als doppelt so viele Koedukationsgegner wie Koedukationsbefürworter bestätigten, dass sich die Art der Fragestellung ändere, wenn das andere Geschlecht anwesend sei. Im Gegensatz dazu änderte mehr als die Hälfte der Koedukationsbefürworter ihre Formulierung nicht.

 *Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht erfahren Schüler und Schülerinnen mehr über das andere Geschlecht.*

Anhand der vorliegenden Ergebnisse konnte die Hypothese verifiziert werden. Die überwiegende Mehrzahl aller Befragten war der subjektiven Ansicht, mehr über das andere Geschlecht erfahren zu haben. Vor allem die männlichen Probanden stimmten dieser These zu.

Im Bezug auf den Einblick in das andere Geschlecht herrschte auch bei den befürwortenden und ablehnenden Koedukationsgruppen Einigkeit darüber. Die Mehrzahl beider Koedukationsgruppen bestätigte die Hypothese. Dabei waren es etwas mehr Koedukationsbefürworter, welche meinten, neue, ihnen zuvor nicht bekannte, Informationen über das andere Geschlecht erhalten zu haben.

 *Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht entstehen Gespräche mit dem anderen Geschlecht.*

Die folgende Hypothese konnte aufgrund der vorliegenden Daten nicht verifiziert werden. Die überragende Mehrzahl aller Befragten war nicht der Ansicht, dass ein Gespräch mit dem anderen Geschlecht entstand. Der Auffassung, dass sich ein Gespräch zwischen beiden Geschlechtern ergab, war lediglich die Minderheit der Männer und Frauen. Obwohl sich die Hypothese nicht bestätigte, beeindruckten die Ergebnisse insofern, als doppelt so viele Männer wie Frauen behaupteten, es sei ein Gespräch entstanden.

Enorme Unterschiede gab es bei den Angaben der Koedukationsbefürworter und –gegner. Vorweg lässt sich sagen, dass die Mehrzahl beider Gruppen, rückblickend nicht das Gefühl hatte, es sei ein Gespräch zustande gekommen. Die prozentuelle Verteilung der Minderheit, die der Auffassung war, dass sich ein Gespräch entwickelte, ist bemerkenswert. Immerhin dreimal so viele Koedukationsbefürworter wie Koedukationsgegner waren der Ansicht, dass es zu einem Gespräch kam.

🚩 *Der gemeinsame Aufklärungsunterricht stellt einen Austausch zwischen den beiden Geschlechtern dar.*

Anhand der vorliegenden Ergebnisse wurde die Hypothese nicht verifiziert. Der Großteil der StudienteilnehmerInnen ist der Auffassung, dass im gemeinsamen Aufklärungsunterricht zu kein Austausch statt fand. In etwa gleich viele Frauen wie Männer waren hier gleicher Ansicht. Die Varianz der Geschlechterverteilung differenzierte sich hingegen stärker, bei der Minderheit der Befragten, die meinten, dass der Aufklärungsunterricht einen Austausch zwischen den Geschlechtern darstellte. Immerhin ein Drittel der Männer, aber nur ein kleiner Teil der Frauen stimmten der Hypothese zu.

Eine erhebliche Meinungsdivergenz ergab sich zwischen den Koedukationsbefürwortern und –gegnern. Mehr als die Hälfte der Koedukationsgegner hatte nicht das Gefühl, dass der gemeinsame Aufklärungsunterricht einen Austausch darstellte. Besonders bei der Minderheit lässt sich eine spezifische Verteilung erkennen. Viermal so viele Koedukationsbefürworter wie Koedukationsgegner empfanden den gemeinsamen Aufklärungsunterricht als Austausch.

Laut SCHMIDT und SCHETSCHKE unterscheiden sich Burschen und Mädchen in ihrem Interaktionsstil. Frauen besitzen sehr intensive, ernsthafte Freundschaften zu Gleichgeschlechtlichen, mit denen sie sich gerne austauschen. Im Gegensatz dazu, führen Burschen eher wenige ernsthafte, authentische Gespräche, weder zu Gleichgeschlechtlichen noch zum anderen Geschlecht. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Aufgrund der unterschiedlichen Art der Kommunikation könnten auch Gespräche von den beiden Geschlechtern unterschiedlich wahrgenommen werden. Möglicherweise definieren Frauen und Männer Gespräche anders und nehmen diese in ihrer Intensität unterschiedlich wahr, da sie sich in ihrem Kommunikationsstil unterscheiden.

Zudem können neben einem geschlechtsspezifischen Interaktionsstil auch individuelle Varianzen bestehen. Fast dreimal so viele Koedukationsbefürworter wie Koedukationsgegner waren der Meinung, dass kein Gespräch zustande kam. Die Art der Gesprächsführung sowie die individuelle Wahrnehmung von Interaktionen, können außerdem persönlichkeitspezifisch sein. Personen, die tendenziell gerne kommunizieren und Interaktionen gegenüber offen sind, kommen gewöhnlich schnell ins Gespräch. Womöglich betrachten sie lose Kommentare auf Aussagen oder Reaktionen nicht als eine Art Gespräch. Ebenso verhält es sich umgekehrt,

indem Personen, die eher schüchtern und wortkarg sind, bereits Gesprächsansätze als ein Gespräch interpretieren können.

- Unterrichtsverlauf ohne das andere Geschlecht

Die Mehrzahl aller Befragten war der Ansicht, dass der Aufklärungsunterricht ohne Anwesenheit des anderen Geschlechts anders verlaufen wäre. Während in der Geschlechtsverteilung keine besonderen Auffälligkeiten auftraten, unterschied sich vor allem die Einschätzung zwischen den Koedukationsbefürwortern und -gegnern sehr beträchtlich. Die deutliche Mehrzahl der Koedukationsgegner vermutet einen anderen Verlauf, während sich dem nur die Minderheit der Koedukationsbefürworter anschloss.

Die Koedukationsgegner, die sich aufgrund der Anwesenheit des anderen Geschlechts unter anderem gehemmt fühlen, sich bei Fragestellungen schämen und die Art der Fragen ändern, würden sich ohne Anwesenheit des anderen Geschlechts anders verhalten. Offenbar ist die Gegenwart des anderen Geschlechts maßgebend dafür, dass es zu einer Beeinflussung und in weiterer Folge auch Änderung des Verhaltens kommt. Dies führt zur Annahme, dass Koedukationsgegner besonders aus den obig angeführten Gründen einen getrenntgeschlechtlichen Aufklärungsunterricht bevorzugen würden.

Während die Ergebnisse des Vergleichs der männlichen und weiblichen Studienteilnehmer keine signifikanten Geschlechtsunterschiede liefern, ist besonders der Vergleich der Koedukationsbefürworter und -gegner äußerst interessant. Ihre erheblichen Differenzen in den Angaben deuten darauf hin, dass beide Gruppen den Aufklärungsunterricht mit dem anderen Geschlecht unterschiedlich wahrnehmen und betrachten. Es kann darauf geschlossen werden, dass ihre Angaben bei den verschiedenen Fragestellungen als Ursache in der Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Unterrichts gesehen werden können.

Im Vergleich der männlichen und weiblichen Studienteilnehmer konnte sich keine der aufgestellten Hypothesen verifizieren. Trotz geschlechterspezifischer Tendenzen bei einigen Angaben, kann kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden. Demnach können ihre Antworten bei Themen wie Emotionen, Austausch oder das Interesse im gemeinsamen Aufklärungsunterricht nicht direkt auf das Geschlecht zurück geführt werden.

In der Untersuchung konnte erhoben werden, dass die Mehrzahl aller ProbandInnen (65%) einen koedukativen Aufklärungsunterricht befürwortet und die Minderheit (35%) sich für einen monoedukativen Rahmen ausspricht. Signifikant ist, dass sich ein wesentlicher Unterschied im Geschlechtervergleich in Bezug auf die Ablehnung ergab. Unter den Gegnern des koedukativen Aufklärungsunterrichts befanden sich demnach doppelt so viele Frauen wie Männer.

Die geschlechterspezifische Wahl diesbezüglich ist nun besonders in Hinblick auf den Geschlechtervergleich in der gesamten Untersuchung von Relevanz. Der Vergleich der männlichen und weiblichen Angaben ergab zwar keinen direkten Zusammenhang zwischen den Emotionen, dem Interesse und Austausch im gemeinsamen Aufklärungsunterricht und dem Geschlecht. Allerdings kann aufgrund der geschlechterspezifischen Wahl eines koedukativen oder monoedukativen Aufklärungsunterrichts darauf geschlossen werden, dass auch eine geschlechterspezifische Tendenz in der Untersuchung vorhanden ist.

- Votum zugunsten Koedukation

In der Fragebogenerhebung fiel das Votum der männlichen als auch der weiblichen Probanden zugunsten des koedukativen Aufklärungsunterrichts aus. 61% der weiblichen und 80% der männlichen Studienteilnehmer hätte retrospektiv einen gemeinsamen Aufklärungsunterricht bevorzugt.

Die Untersuchung von GLUMPLER lieferte ähnlich vergleichbare Ergebnisse. Die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen präferierte einen koedukativen Unterricht. (GLUMPLER, 1994)

Die Gründe für die Bevorzugung eines koedukativen Aufklärungsunterrichts können vielseitig sein. Ausschlaggebend ist vor allem, dass die Schüler und Schülerinnen den gemeinsamen Unterricht schätzen, da sie sich einander besser kennenlernen können. Besonders im Aufklärungsunterricht kann ein Einblick in das andere Geschlecht gewonnen werden. Im Jugendalter lernen Jugendliche nicht nur die eigene Sexualität kennen, sondern entwickeln auch Neugier und Interesse für das andere Geschlecht. Reaktionen und Aussagen von SchülerInnen können Informationen und Eindrücke liefern, die vor allem beim anderen Geschlecht Interesse wecken können. Im gemeinsamen Aufklärungsunterricht besteht für Jugendliche die Möglichkeit, einander besser kennenzulernen, sich auszutauschen, aber auch Vorurteile zu erkennen und richtig zu stellen.

- Mehrheit der Mädchen für eine Trennung

Markant ist vor allem, dass beinahe 40% der Frauen und nur die Hälfte, demnach 20% der Männer, eine Trennung im Aufklärungsunterricht vorgezogen hätten. Auch in der Untersuchung von GLUMPLER war die Mehrzahl der Koedukationsgegner vor allem Mädchen. (GLUMPLER, 1994)

Als Ursache in Bezug auf das Ergebnis, dass doppelt so viele Koedukationsgegner weiblich waren wie männlich, kann unter anderem das unterschiedliche Verhalten beider Geschlechter gesehen werden. Während Mädchen ein dichtes Netz an sozialen Beziehungen pflegen, sich um soziale Nähe bemühen und Konflikte eher verbal lösen, fallen Burschen mit Rangeleien und Hierarchiekämpfen auf und lösen Konflikte tendenziell eher mit Aggression und Gewalt. (THIES, RÖHNER, 2000)

Vor allem im Unterricht kommt das dominante und überhebliche Verhalten der Burschen zum Tragen, da es häufig zu einer Benachteiligung der Mädchen führt. Spezifisch männliche Verhaltensmuster könnten die Gesprächsatmosphäre im Klassenverband beeinträchtigen. Aufgrund des auffälligen und störenden Verhaltens der Burschen ist die Lehrperson häufig gezwungen, die Schüler zu disziplinieren. Indem sich ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die Schüler richtet, rücken SchülerInnen oftmals in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens. (FAULSTICH- WIELAND, 1994)

Ein weiterer Grund für das Votum der Frauen kann demnach auch darin liegen, dass sich Unterschiede vor allem in der Art der Kommunikation, aufgrund des psychosexuellen Reifesprungs zwischen Mädchen und Burschen, ergeben. Geht es um den Austausch untereinander, so suchen Mädchen den Kontakt zu Gleichgeschlechtlichen, denen sie ihr Vertrauen schenken und um Rat fragen können. Im Vergleich dazu führen Burschen weniger ernsthafte Gespräche zu gleichgeschlechtlichen Person, denn diese werden von ihnen als Konkurrenz betrachtet. Das Sprechen über Sexualität und das Zeigen von Gefühlen würde als Schwäche angesehen werden. Vielmehr reagieren sie auf sexuelle Themen entweder ablehnend, mit Kichern oder mit hochstapelnden Statements. Mädchen werden in ihrer Annahme, Burschen seien nicht so erwachsen, bestätigt. (SCHMIDT, SCHETSCHKE, 1998)

Auch im Aufklärungsunterricht kann sich dies bemerkbar machen. Der Grund, warum sich so viele Mädchen eine Trennung wünschen, könnte sein, dass dies auch eine Gelegenheit für einen intensiveren Austausch mit den anderen Mädchen darstelle. Ohne das störende und

unreife Verhalten der Burschen, könnten die Schülerinnen ernsthafte Gespräche eher vertiefen und hätten zudem auch mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson.

- Erfahrungswert der Lehrer und Lehrerinnen

Neben der Fragebogenerhebung der StudentInnen wurde zusätzlich auch der Erfahrungswert von LehrerInnen erhoben. Aufgrund der geringen Zahl an beteiligten Lehrpersonen, liefert die Erhebung keine statistische Relevanz. Dennoch sollen die wichtigsten Aussagen und Erfahrungen in der Arbeit aufgezeigt und diskutiert werden.

Der Großteil der befragten Lehrpersonen war der Ansicht, dass das Interesse am Aufklärungsunterricht vielmehr von der Person abhängt, als vom Geschlecht. Diese Aussage deckt sich zum großen Teil mit den Ergebnissen der StudienteilnehmerInnen. Während teilweise geschlechtsspezifische Tendenzen vorliegen, konnten bei den Forschungsfragen dennoch keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Unterschiede der Koedukationsbefürworter und –gegner lassen hingegen darauf schließen, dass es sich oftmals um interindividuelle Differenzen und Neigungen handelt.

Bezüglich den Emotionen wie Spannung, Hemmung und das unangenehme Gefühl im Aufklärungsunterricht fiel es den LehrerInnen schwer, eindeutige Aussagen zu treffen. Sie waren der Ansicht, dass es als Lehrperson, demnach als Außenstehende/r, kaum möglich sei, einen Blick in die SchülerInnen zu werfen und zu beurteilen, welche Gefühlsregungen vorliegen.

Auffallend war, dass ein Großteil der Lehrpersonen angab, dass Schüler und Schülerinnen auf Peinlichkeiten in geschlechtshomogenen Gruppen anders reagieren würden. Einige der befragten LehrerInnen hatten bereits Erfahrung mit getrennt- geschlechtlichen Klassen im Aufklärungsunterricht. Nach den Untersuchungen von GRÜNEWALD- HUBER verlaufen in einem koedukativen Klassenraum Interaktionen geschlechterpolarisierend, indem das jeweilige Geschlecht in Gegenwart des anderen Geschlechts im Sinne der traditionellen Verhaltensweisen handelt. Um den Ansprüchen an das eigene Geschlecht gerecht zu werden, neigen Schülerinnen dazu, sich „weiblicher“ und Schüler sich „männlicher“ zu verhalten, als sie es tatsächlich sind. Daher werden in geschlechtsheterogenen Gruppen Teile ihrer Ich-Funktion, wie beispielsweise Entscheidungsfreude, Kritikfähigkeit, etc. aufgegeben und stattdessen ein typisches Rollenverhalten suggeriert. (GRÜNEWALD- HUBER, 1997)

Ebenso wie die StudienteilnehmerInnen, war auch der Großteil der Lehrpersonen der Meinung, dass Schüler und Schülerinnen im gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht erfahren haben. Ebenso war der Großteil der Lehrpersonen der Ansicht, dass ein Gespräch zwischen den beiden Geschlechtern entstünde und dass dieses einen Austausch darstelle.

Der Fragestellung, ob die befragten Lehrpersonen hauptsächlich positive Erfahrungen mit dem koedukativen Aufklärungsunterricht gemacht haben, wurde mit deutlicher Mehrzahl zugestimmt. In der Abstimmung bevorzugten infolgedessen auch etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen einen koedukativen Aufklärungsunterricht, und etwas weniger als die Hälfte befürwortete eine Trennung.

Einige Lehrpersonen ergänzten am Ende des Fragebogens noch einige Anmerkungen. Unter anderem vermerkte eine Lehrperson, dass sie durchwegs gute Erfahrungen mit dem koedukativen Aufklärungsunterricht macht und daher keine Trennung bevorzugen würde. Trotzdem sei es im Sinne der Mädchen häufig wünschenswerter, wenn sie die Möglichkeit auf einen geschlechtshomogenen Aufklärungsunterricht hätten. Besonders das Verhalten der Burschen erschwere es häufig, ein ernsthaftes und konstruktives Gespräch zu initiieren.

Andere Lehrpersonen äußerten, dass der koedukative und monoedukative Aufklärungsunterricht sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringe. Der Verlauf des Aufklärungsunterrichts variere je nach Klasse, Alter und Zusammensetzung der verschiedenen Schüler und SchülerInnen. Eine Trennung in geschlechtshomogene Gruppen könne sich in jeder Klasse anders auswirken und müsse folglich nicht bedeuten, dass dies vorteilhafter für beide Geschlechter sei.

6. Ausblick

Besonders in Hinblick auf meinen künftigen Beruf als Biologielehrerin betrifft mich das Thema des Aufklärungsunterrichts sehr. Es liegt an dem/r BiologielehrerIn, seine/ihre Pflicht und Aufgabe ernst zu nehmen und den Aufklärungsunterricht gewissenhaft zu lehren. Der Aufklärungsunterricht ist ein essentielles Thema, auf welches nicht verzichtet oder schnell abgehandelt werden darf.

„Partiell geschlechtsgetrennte Gesprächsphasen, beispielsweise in Form von Mädchen- und Jungenkonferenzen, könnten hier einen Beitrag dazu leisten, dass beide Geschlechter ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen und ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern lernen.“¹⁶

Geleitet von diesem Zitat soll ein optimaler Aufklärungsunterricht folgendermaßen aussehen: Die Lehrperson hat die Möglichkeit die Schüler und Schülerinnen für einige Unterrichtseinheiten in geschlechtshomogene Gruppen zu teilen, welche von einer Lehrperson des gleichen Geschlechts unterrichtet werden. Anschließend findet der Aufklärungsunterricht wieder in gemischt- geschlechtlichen Einheiten statt, indem ein gemeinsamer Austausch möglich ist.

Damit könne zum einen gewährleistet werden, dass den SchülerInnen die Gelegenheit gegeben werde, sich mit gleichgeschlechtlichen MitschülerInnen auszutauschen. Sie wären weniger gehemmt und beschämt und würden sich auch in der Art der Kommunikation, sei es bei Fragestellungen, Aussagen oder Reaktionen, anders verhalten. Zum anderen aber bekämen sie dennoch Einblick in das andere Geschlecht. Dies würde zusätzlich dazu beitragen, das andere Geschlecht kennenzulernen, sich auszutauschen und Vorurteile zu verhindern.

In der Praxis hat die Lehrperson nur beschränkte Mittel zur Verfügung, da Raum und Zeit oftmals nur begrenzt vorhanden sind, wodurch Ideen häufig nur zum Teil umgesetzt werden können. Im diesem Sinne soll die Lehrperson ihr Möglichstes tun, um für die SchülerInnen einen Rahmen zu schaffen, indem ein konstruktives und sinnvolles Gesprächsklima gewährleistet wird.

¹⁶ THIES, RÖHNER, 2000: S. 103

7. Literaturverzeichnis

7.1. Literatur

ALTRICHTER, Herbert et.al.: (1998): Journal für Schulentwicklung. Thema: Schulentwicklung weiblich männlich. Studien Verlag Innsbruck.

BANDION, Susanne (2000): Koedukation im österreichischen Schulwesen. Eine problemgeschichtliche Annäherung. Diplomarbeit, Universität Wien.

BOGIN, Barry; SMITH, Holly (1996): Evolution of the Human Life Cycle. American Journal of Human Biology 8: 703- 716. Wiley- Liss, Inc.

BOGIN, Barry (1999): Evolutinary Perspective on Human Growth. Annual Review of Anthropology 28: 109- 153. Annual Reviews.

BÖHM, Winfried (1989): Männliche Pädagogik- Weibliche Erziehung? Tyrolia Verlag Innsbruck- Wien.

BORNEMANN, Ernest (1988): Das Geschlechtsleben des Kindes. Beiträge zur Kinderanalyse und Sexualpädagogie. Deutscher Taschenbuchverlag München.

DAWKINS, Julia; HERZOG, Herbert (1969): Leitfaden für die Sexualerziehung in Schule und Elternhaus. Furche Verlag Hamburg.

FAULSTICH- WIELAND, Hannelore (1994): Teilaufhebung von Koedukation sichert nicht Emanzipation. In: GLUMPLER, Edith (1994): Koedukation. Entwicklung und Perspektiven. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

FURTHMÜLLER, Petra (1999): Sexualerziehung heute. Eine empirische Untersuchung an 14-jährigen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen im Burgenland und in Niederösterreich. Teil B. Diplomarbeit, Universität Wien.

GEBHARDT, Gusti (1984): Nach der sexuellen Revolution, Geschlechtererziehung in Familie, Kindergarten und Schule. Knecht Verlag Frankfurt am Main.

GLUMPLER, Edith (1994): Koedukation. Entwicklung und Perspektiven. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

GROB, Alexander; JASCHINSKI, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Beltz Verlag Weinheim, Basel, Berlin.

GRÜNEWALD- HUBER, Elisabeth (1997): Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule. Verlag Rüegger AG Zürich.

HOPF, Arnulf (2008): fächerübergreifende Sexualpädagogik, Schneider Verlag Hohengehren.

KASTEN, Hartmut (1999): Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heut erwachsen werden. Ernst Reinhardt Verlag München, Basel.

KOCH, Friedrich (2000): Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Von der geschlechtlichen Unterweisung zur emanzipatorischen Sexualpädagogik. Frankfurt am Main, u.a.

KRATZ- DREISBACH, Margret; MAYBAUM- FUHRMANN, Jutta: Reflexive Koedukation- (k)ein Thema für unser Kollegium?! In: Journal für Schulentwicklung (1998). Thema: Schulentwicklung weiblich- männlich. Studien Verlag Innsbruck- Wien.

MASKUS, Rudolf (1979): 20 Beiträge zur Sexual- bzw. Geschlechtererziehung. Ein Rechenschaftsbericht mit Dokumentation. Academia- Verlag St. Augustin.

MÜLLER, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Beltz Verlag Weinheim.

RAMMEL, Brigitta (2009): Aufklärungsunterricht in Schulen. Eine empirische Untersuchung und außerschulische Angebote zur Sexualpädagogik. Diplomarbeit, Universität Wien.

RENTORFF, Barbara (2001): Bildung der Geschlechter. Kohlhammer Verlag Stuttgart.

SCHMAUCH, Ulrike (1996): Körperberührung unter Generalverdacht? Zur Skandalisierung und Tabuisierung von sexuellen Kindesmißbrauch, In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3/96. Juventa Verlag Frankfurt am Main.

SCHMIDT, Renate- Berenike; SCHETSCHKE, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Leske und Budrich Verlag Opladen.

SCHMIDT, Renate- Berenike; SCHETSCHKE, Michael (2008): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Beltz Juventa Verlag Weinheim, München.

SCHÖDL, Anna (1977): Leben kann man lernen. Jugend und Volk Verlag Wien.

SIELERT, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

SIELERT, Uwe; VILTL, Karlheinz (2000): Sexualpädagogik lehren, Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

THIES, Wiltrud; RÖHNER, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Juventa Verlag Weinheim, München.

WAHRIG- BURFEIND, Renate, et.al (2011): Brockhaus WAHRIG Deutsches Wörterbuch. Brockhaus in der Wissenmedia Gütersloh, München.

WANZECK- SIELERT, Christa (1997): Der Missbrauchsdiskurs und seine Auswirkungen auf Sexualität und Sexualerziehung. In: BZgA- Forum Sexualaufklärung, Heft 1+2, S. 22- 26. Köln.

WEIDINGER, Bettina; KOSTWEIN, Wolfgang; DÖRFLER, Daniela (2006): Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. Springer Verlag Wien.

7.2. Internetquellen

Grundsatzterlass „Schulische Sexualerziehung“ (1994), Rundschreiben des BMfUK Nr. 36/1994, GZ 36.145/16–V/3/94

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/918/sexuerzi.pdf>

DOR: 29.10.2011

Sexualerziehung in Schulen, BMUKK

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.xml

DOR: 29.10.2011

Lehrpläne der AHS- Oberstufe

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

DOR: 29.10.2011

Lehrplan Biologie und Umweltkunde

AHS- Unterstufe: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/779/ahs5.pdf>

AHS- Oberstufe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf

DOR: 02.11.2011

Gesetzliche Regelung zum koedukativen Unterricht, BMUKK

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml

DOR: 18.12.2011

8. Anhang

8.1. Fragebogen StudentInnen

Diplomarbeit Fragebogen Aufklärungsunterricht

Der Aufklärungsunterricht ist ein zentrales Thema des Biologieunterrichts. Viele SchülerInnen haben diesen anders erlebt und unterschiedlichste Erfahrungen gemacht. Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich speziell Bezug nehmen auf den gemeinsamen oder getrennt durchgeführten Unterricht der beiden Geschlechter. Ich möchte der Frage nachgehen, inwiefern die Anwesenheit des anderen Geschlechts die Aufklärung beziehungsweise das Gespräch mit der Lehrperson beeinflusst.

Selbstverständlich werden die erhobenen Daten streng vertraulich ausschließlich zum Zwecke meiner Diplomarbeit verwendet. Gewissenhaftigkeit und Ehrlichkeit sind beim Beantworten der Fragen bedeutsam.

Bei Fragen oder Rückmeldungen anderer Art bin ich gerne unter folgender E- Mail Adresse kontaktierbar: gabi_eichtinger@yahoo.de

Ich möchte mich hiermit schon herzlich für Ihre Bereitschaft bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Gabriele Eichtinger

ANGABEN ZUR PERSON

Alter: _____ Jahre

Geschlecht: weiblich männlich

2) In welcher Schule hat Ihr Aufklärungsunterricht stattgefunden? (mehrere Antworten möglich)

AHS HAK HTL Berufsreifeprüfung Andere: _____

3) Welchen Schulzweig hatten Sie damals gewählt?

naturwissenschaftl. Zweig IT- Zweig technischer Zweig
 musischer Zweig sprachlicher Zweig andere: _____

4) Auf welcher Universität studieren Sie derzeit?

Hauptuni Wien Tu Wien Wu Wien Sonstiges: _____

ALLGEMEIN: BIOLOGIEUNTERRICHT, AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT

5) Wann wurde der Aufklärungsunterricht im Biologieunterricht durchgeführt? (mehrere Antworten möglich). Geben Sie bitte auch gleichzeitig das Geschlechterverhältnis an.

Unterstufe:

Schulstufen:

	♀ > ♂	♀ < ♂	ca. ♀ = ♂	nur ♀	nur ♂	Weiß nicht mehr
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Oberstufe:

Schulstufen:

	♀ > ♂	♀ < ♂	ca. ♀ = ♂	nur ♀	nur ♂	Weiß nicht mehr
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Ich wurde aufgeklärt durch (mehrere Antworten möglich):

Schule

Medien

Freunde, Bekannte

Familie

Sonstiges: _____

7) Der Aufklärungsunterricht im Biologieunterricht wurde durchgeführt von:

ausschließlich der/dem BiologielehrerIn

Besuch externer Personen

Exkursionen

fand im Rahmen eines Projektes statt

8) Ungefähre Anzahl der Biologiestunden pro Woche zur Zeit des Aufklärungsunterrichts?

1

2

3

> 3

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
9) Das Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“ hat mich interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Ich war mit dem Aufklärungsunterricht zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Ich hatte mir vom Aufklärungsunterricht mehr erwartet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Der Aufklärungsunterricht war für mich bedeutungslos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Mein Aufklärungsunterricht hat mich ausreichend aufgeklärt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Bei Unklarheiten hatte ich das Gefühl nachfragen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIE LEHRKRAFT

Ich bitte Sie nun, sich auf den Aufklärungsunterricht zu konzentrieren, den Sie in ihrer gesamten Schullaufbahn am besten in Erinnerung behalten haben und die folgenden Fragen konkret nur auf diesen zu beziehen.

Folgende Fragen beziehen sich ausschließlich auf den/die BiologielehrerIn, der/die den Aufklärungsunterricht durchgeführt hat.

15) Geschlecht des/r Biologielehrer/in: männlich weiblich

16) Ungefähres Alter des/r Biologielehrer/in: ____ Jahre

DIE LEHRPERSON ALLGEMEIN IM BIOLOGIEUNTERRICHT:

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
17) ... war sehr einfühlsam und sensibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) ... war sehr kompetent und konnte Fragen beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) ... gab mir das Gefühl Fragen stellen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) ... hatte Interesse an uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Ich war mit meinem/r BiologieprofessorIn zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIE LEHRPERSON SPEZIELL IM AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT:

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
22) ... nahm das Thema ernst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) ... wollte das Thema so schnell wie möglich abhandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) ... war es wichtig, uns aufzuklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) ... war es nicht peinlich mit uns über das Thema zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) ... war bemüht, mit uns auf persönlicher Ebene zu reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Ich hatte das Gefühl der Lehrkraft vertrauen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Ich traute mich der Lehrkraft Fragen zu stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Bei Unklarheiten konnte ich die Lehrkraft noch mal um Erklärung bitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DER AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
29) ... war auf beide Geschlechter gleichwertig ausgerichtet, bzw. bevorzugte keines der beiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Es gab viele unterschiedliche Unterrichtsmaterialien, die die Thematik gut veranschaulichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Ich fühlte mich mit der Unterrichtsmethode nicht angesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN ANWESENHEIT DES ANDEREN GESCHLECHTS

MEINE FRAGEN IN GEGENWART DES ANDEREN GESCHLECHTS

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
32) Ich traute mich in Anwesenheit des anderen Geschlechtes Fragen zu stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Es war mir peinlich, in Anwesenheit des anderen Geschlechts Fragen zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Ich habe durch Anwesenheit des anderen Geschlechts andere Fragen gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Ich habe durch Anwesenheit des anderen Geschlechts meine Fragen anders formuliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REAKTIONEN UND KOMMENTARE DES ANDEREN GESCHLECHTS

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
36) Mich haben die Aussagen und Kommentare des anderen Geschlechtes interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Mich haben die Fragen des anderen Geschlechts interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Ich habe mich für die Reaktionen des anderen Geschlechts interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DER UNTERRICHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
39) ... wäre ohne Anwesenheit des anderen Geschlechts anders verlaufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40) ... war mit dem anderen Geschlecht meiner Meinung nach spannender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) ... war für mich vor dem anderen Geschlecht hemmender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) ... mit dem anderen Geschlecht empfand ich als unangenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43) ... es wäre mir lieber gewesen, wenn das andere Geschlecht nicht anwesend gewesen wäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DER AUSTAUSCH MIT DEM ANDEREN GESCHLECHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß nicht mehr
44) Ich habe mehr über das andere Geschlecht erfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Es entstand ein Gespräch mit dem anderen Geschlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46) Den Unterricht mit dem anderen Geschlecht empfand ich als Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) Durch die Anwesenheit des anderen Geschlechts habe ich etwas Neues erfahren, wovon ich zuvor nichts gewusst hatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48) Hat Ihnen im Aufklärungsunterricht ein Thema gefehlt?

Ja

Nein (weiter zu Frage 49)

49) Wenn Ja welches?

50) Hätten Sie das Thema gerne in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe besprochen?

Ja

Nein

51) Welchen Aufklärungsunterricht hätten Sie zurückblickend bevorzugt?

beide Geschlechter

Geschlechter getrennt

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME

8.2. Fragebogen LehrerInnen

Diplomarbeit Fragebogen Aufklärungsunterricht

Der Aufklärungsunterricht ist ein zentrales Thema des Biologieunterrichts. Viele SchülerInnen haben diesen anders erlebt und unterschiedlichste Erfahrungen gemacht. Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich speziell Bezug nehmen auf den gemeinsamen oder getrennt durchgeführten Unterricht der beiden Geschlechter. Ich möchte der Frage nachgehen, inwiefern die Anwesenheit des anderen Geschlechts die Aufklärung beziehungsweise das Gespräch mit der Lehrperson beeinflusst.

Selbstverständlich werden die erhobenen Daten streng vertraulich ausschließlich zum Zwecke meiner Diplomarbeit verwendet. Gewissenhaftigkeit und Ehrlichkeit sind beim Beantworten der Fragen bedeutsam.

Bei Fragen oder Rückmeldungen anderer Art bin ich gerne unter folgender E- Mail Adresse kontaktierbar: gabi_eichtinger@yahoo.de

Ich möchte mich hiermit schon herzlich für Ihre Bereitschaft bedanken.

Mit freundlichen Grüßen

Gabriele Eichtinger

ANGABEN ZUR PERSON

1) Geschlecht:

weiblich

männlich

2) Wie alt sind Sie?

___ Jahre

3) Wie viele Dienstjahre unterrichten sie bereits?

___ Jahre

4) Welches Fach unterrichten Sie neben Biologie und Umweltkunde noch?

5) Wie viele Klassen unterrichten Sie im Unterrichtsfach „Biologie und Umweltkunde“?

___ Klassen

6) In welchem Schulsystem unterrichten Sie derzeit?

AHS

HAK

HTL

Andere: _____

7) In welchem Schulsystem haben Sie schon mal unterrichtet?

AHS

HAK

HTL

Andere: _____

8) Welche Schulzweige kann man an ihrer derzeitigen Schule wählen?

naturwissenschaftl. Zweig

IT- Zweig

technischer Zweig

musischer Zweig

sprachlicher Zweig

andere: _____

ICH ALS LEHRPERSON IM BIOLOGIEUNTERRICHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
9) Ich fühle mich als Lehrperson im Biologieunterricht kompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Ich kann Fragen der SchülerInnen beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Ich würde mich als einfühlsam und sensibel beschreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Ich habe Interesse an den SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Ich habe das Gefühl, dass sich SchülerInnen trauen in meinem Unterricht Fragen zu stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Ich habe das Gefühl die SchülerInnen vertrauen mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Sie haben mit disziplinären Problemen zu kämpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Ich habe das Gefühl, dass SchülerInnen bei Unklarheiten nachfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT

Ich bitte Sie die nun folgenden Fragen immer in Bezug auf den Aufklärungsunterricht zu betrachten und aus diesem Standpunkt aus zu beantworten.

ZU MEINER LEHRPERSON IM AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
17) Den Aufklärungsunterricht in der Schule erachte ich als sinnvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Ich führe den Aufklärungsunterricht gerne durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Es ist die Aufgabe des/r Biologielehrers/in die SchülerInnen aufzuklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Es ist mir ein Anliegen die SchülerInnen aufzuklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Es ist mir peinlich mit SchülerInnen über das Thema zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Ich möchte das Thema lieber so schnell wie möglich abhandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Ich versuche eine persönliche Ebene mit den SchülerInnen zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Ich nehme das Thema ernst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Ich fühle mich mit der Aufgabe Schülerinnen aufzuklären, überfordert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VORBEREITUNG DER AUFKLÄRUNGSSTUNDEN

26) Wann führen Sie den Aufklärungsunterricht im Biologieunterricht durch? (mehrere Antworten möglich)

- Unterstufe 1. 2. 3. 4. Klasse
 Oberstufe 5. 6. 7. 8. 9. Klasse

27) Für den Aufklärungsunterricht wenden Sie ungefähr ____ Einheiten auf

28) Der Aufklärungsunterricht wird durchgeführt von

ausschließlich Ihnen

zusätzlicher Besuch externer Personen

Exkursionen

findet im Rahmen eines Projektes statt

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
29) Ich habe ein genaues Konzept für den Aufklärungsunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Je nach Klasse bereite ich den Aufklärungsunterricht anders vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31) Ich verwende viele verschiedene Methoden für den Aufklärungsunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32) Ich verwende viele verschiedene Materialien für den Aufklärungsunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) Ich versuche im Bereich des Aufklärungsunterrichts aktuelle Materialien zu verwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) Ich hätte gerne externe Unterstützung (Material, Kollegen, Tipps von Experten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Bei der meiner Unterrichtsmethode fühlt sich ein Geschlecht meist mehr angesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36) Ich achte darauf auf beide Geschlechter gleichwertig einzugehen, bzw. bevorzugte keines der beiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37) Es ist schwierig den Aufklärungsunterricht für beide Geschlechter adäquat aufzubereiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38) Ich hätte für dieses Lehrgebiet gerne mehr Zeit zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SCHÜLERINNEN

39) DAS DURCHSCHNITTLICHE GESCHLECHTERVERHÄLTNIS IN DEN KLASSEN IN DENEN DER AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT DURCHGEFÜHRT WIRD

Klassen	♀ > ♂	♀ < ♂	ca. ♀ = ♂	nur ♀	nur ♂	Kann ich so nicht sagen
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INTERESSE AM AUFKLÄRUNGSUNTERRICHT

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
40) Mädchen haben mehr Interesse am Aufklärungsunterricht als Burschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41) Buschen haben mehr Interesse am Aufklärungsunterricht als Mädchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42) Das Interesse hängt vielmehr von der Person des/r Schülers/in als vom Geschlecht ab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EMOTIONEN UND VERHALTEN

Vor allem während des Aufklärungsunterrichts werden gewisse Situationen auftreten, bei denen SchülerInnen mit Lachen, Schweigen oder gewissen Aussagen zu beobachten sind. Die Persönlichkeit und Gruppenzusammensetzung sind dabei von Bedeutung. In den folgenden Fragen möchte ich Sie bitten, die Aussagen mit ihrer Erfahrung zu bewerten.

UNTERHALTUNG VS. HEMMUNG

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
43) SchülerInnen finden den gemischt- geschlechtlichen Aufklärungsunterricht unterhaltsamer und erheiternder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44) Der gemischte Unterricht ist für beide Geschlechter spannender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45) Der Aufklärungsunterricht in Anwesenheit des anderen Geschlechts ist vielen SchülerInnen unangenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46) Beim gemischten Unterricht hemmen sich beide Geschlechter gegenseitig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47) Nicht die Gruppenzusammensetzung sondern das Thema an sich ist den SchülerInnen unangenehm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PEINLICHKEITEN

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
48) Viele SchülerInnen reagieren in peinlichen Situationen mit Erröten oder Lachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49) Es treten Situationen auf, die speziell vor dem anderen Geschlecht als peinlich empfunden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50) In einer getrennt- geschlechtlichen Gruppe gibt es genauso viele Peinlichkeiten wie in einer gemischten- geschlechtlichen Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51) In einer getrennt- geschlechtlichen Gruppe würden sie auf Peinlichkeiten anders reagieren als in einer gemischt geschlechtlichen Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52) Peinlichkeiten treten vor allem deshalb auf, weil das andere Geschlecht anwesend ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53) Peinlichkeiten hängen weniger mit der Gruppenzusammensetzung sondern vielmehr mit dem Alter zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54) Wenn SchülerInnen peinlich berührt sind, ist es schwieriger, mit ihnen den Aufklärungsunterricht ernsthaft zu behandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55) Ich glaube es wäre vielen SchülerInnen lieber, wenn das andere Geschlecht nicht anwesend wäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRAGESTELLUNGEN

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
56) Ich habe das Gefühl, dass SchülerInnen in Anwesenheit des anderen Geschlechts ihre Fragen anders formulieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57) SchülerInnen trauen sich in Anwesenheit des anderen Geschlechtes ebenso Fragen zu stellen, wie in deren Abwesenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58) SchülerInnen formulieren ihre Fragen in Anwesenheit des anderen Geschlechts anders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59) Die Fragen und Antworten sind für die SchülerInnen des anderen Geschlechts interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AUSSAGEN

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
60) Die SchülerInnen interessieren sich für die Aussagen des anderen Geschlechtes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61) Sie interessieren sich für die Reaktionen und Kommentare des anderen Geschlechts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62) Die Aussagen werden durch Anwesenheit des anderen Geschlechts beeinflusst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63) Die Aussagen und Kommentare stören den Aufklärungsunterricht vielmehr als dass sie sinnvoll wären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AUSTAUSCH

	Trifft <i>nicht</i> zu	Trifft <i>kaum</i> zu	Trifft <i>teil-</i> <i>weise</i> zu	Trifft <i>sehr</i> zu	Trifft <i>völlig</i> zu	Weiß ich nicht
64) Es entsteht häufig ein Gespräch mit dem anderen Geschlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65) In einer getrennt- geschlechtlichen Gruppe würde viel eher ein sinnvolles Gespräch entstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66) SchülerInnen erfahren durch die Anwesenheit des anderen Geschlechts etwas Neues, wovon sie zuvor nichts gewussten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67) Der gemeinsame Unterricht ist für SchülerInnen der ideale Austausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68) SchülerInnen erfahren durch den gemeinsamen Aufklärungsunterricht mehr über das andere Geschlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69) SchülerInnen profitieren nicht vom gemeinsamen Aufklärungsunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70) Haben sie allgemein betrachtet hauptsächlich positive Erfahrungen mit dem gemischt-geschlechtlichen Aufklärungsunterricht gemacht?

Ja

Nein

71) Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie im Rahmen des Aufklärungsunterrichts beide Geschlechter trennen?

Ja

Nein

Anmerkungen, Ergänzungen zum gemischt/getrennt- geschlechtlichen Aufklärungsunterricht:

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME

8.3. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Eichtinger Gabriele
Geburtsdatum: 13.01.1987
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

ab 2005 Studium Biologie und Umweltkunde, Psychologie/Philosophie und Ethik an der Universität Wien
1997- 2005 Besuch des Realgymnasiums, Joseph Haydn, 1050 Wien
1993- 1997 Besuch der Volksschule, 1100 Wien
