

De Vincenti, Andrea; Horlacher, Rebekka

**Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung jenseits disziplinärer Fachlichkeit.
Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er-
und 1980er-Jahre**

*Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]:
Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 149-161. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)*



Quellenangabe/ Reference:

De Vincenti, Andrea; Horlacher, Rebekka: Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung jenseits disziplinärer Fachlichkeit. Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er- und 1980er-Jahre - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 149-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301114 - DOI: 10.25656/01:30111; 10.35468/6093-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301114>

<https://doi.org/10.25656/01:30111>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Andrea De Vincenti und Rebekka Horlacher

Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung jenseits disziplinärer Fachlichkeit. Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip an Zürcher Volksschulen der 1970er- und 1980er-Jahre

Als Ende der 1960er-Jahre vor einer ‚Sexwelle‘ und damit zugleich vor gesellschaftlichem Zerfall gewarnt wurde, sollte dieser ‚Bedrohung‘ auch mit Hilfe der Volksschule begegnet werden. Eine beim Zürcher Regierungsrat eingereichte Interpellation forderte 1969 die schulische Sexuaufklärung, weil eine „überbordende Sexualisierung aller Lebensbereiche“ die bisherige Wertordnung der Gesellschaft in Frage stelle (Wespi 1971, 1). Die daraufhin eingesetzte erziehungsrätliche Kommission, später auch eine zuständige Projektgruppe am Pestalozzianum,¹ erarbeiteten ein Programm für *Sexualerziehung* (Vontobel 1983, 10; Horlacher & De Vincenti 2019, 269, 276), wobei explizit nicht ein eigenständiges Unterrichtsfach anvisiert wurde, sondern vielmehr die Erarbeitung von „pädagogischen Richtlinien, um in diesem heiklen lebenskundlichen Teilbereich ‚Pannen‘ verhindern zu können“, wie es der langjährige Leiter der Fachstelle Lebens- und Sozialkunde und Projektleiter Sexualerziehung Jacques Vontobel² in „einem Versuch zur Klärung“ rückblickend formulierte (Vontobel 1983, 11).

Diese Entwicklung überlappte sich mit dem Bestreben, „gegenwartsbezogene[] Sozialthemen“ in den Unterricht der Volksschule aufzunehmen, konkret etwa mit der seit 1965 angesichts des vielfach wahrgenommenen „Wandel[s] unserer Gesellschaft und Kultur“ (Vontobel 1975, 2) eingeleiteten Reform des Religionsunterrichts. Letzterer sollte neu in die Fächer *Biblische Geschichte* und *Lebenskunde* überführt werden. *Biblische Geschichte* zielte auf konfessionsübergreifende Bibelkenntnisse, um darüber bei den Kindern ein „Verständnis für das Wirken

1 Das Pestalozzianum war eine privat organisierte, aber zum Großteil staatlich finanzierte Weiterbildungsinstitution für Lehrpersonen, die eng mit den kantonalen Behörden zusammenarbeitete (vgl. Horlacher 2009).

2 Der ehemalige Primarlehrer Jacques Vontobel war auch Dozent und wissenschaftlicher Studienleiter am Institut für Angewandte Psychologie und Lehrbeauftragter am Real- und Oberschullehrerseminar (ROS) in Zürich (o. V. 1975).

Gottes“ zu wecken. *Lebenskunde* hatte hingegen die Aufgabe, „die Verantwortung des jungen Menschen gegenüber seinen Anlagen, seinen Mitmenschen und der Umwelt zu wecken“ sowie Gewissensbildung und selbstständige Entscheidungsfähigkeit zu fördern (o.V. 1974, 911). Teil einer so konzipierten Lebenskunde sollte zunächst auch die Sexualerziehung sein.

1975 wurde das Fach Lebenskunde mit einer Wochenstunde dotiert an allen Klassen der Zürcher Volksschule eingeführt. Für das Fach wurde allerdings kein obligatorisches Lehrmittel geschaffen, den Lehrpersonen wurde lediglich ein Handbuch mit möglichen Themen verbindlich vorgeschlagen. Weitere am Pestalozzianum eigens zu diesem Zweck verfasste Unterrichtsmaterialien konnten freiwillig genutzt werden (Bosche 2013, 187ff.). Um die termingerechte Einführung des neuen Faches allerdings nicht zu gefährden, wurden die umstrittenen und eher als Aufgabe einer familialen Erziehung wahrgenommenen Themen „Sexualunterricht“ und „Suchtgefahren“ aus der Lebenskunde herausgelöst (Erziehungsrat des Kantons Zürich 1975, 6). Allerdings wurden die bereits laufenden Entwicklungsarbeiten im Bereich Sexualerziehung weitergeführt,³ so dass die Integration der entsprechenden Unterrichtsinhalte in die Lebenskunde (nach einer Erprobungs- und Überarbeitungsphase der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten ab 1980) 1986 schließlich doch noch erfolgte (Bosche 2013, 198, 200f.).⁴

Der Lerninhalt Sexualerziehung wurde nicht als ‚Fach‘ konzipiert (vgl. Reh & Caruso 2020, 616; Dussel 2020, 669f.). Während sich die Sexualpädagogik als universitäre Teildisziplin der Pädagogik durchaus zu etablieren vermochte, blieb sie – in der Schweiz bis zum heutigen Tag – ohne Entsprechung im Fächerkanon der Volksschule. Ob hinsichtlich der Sexualerziehung eine Fachlichkeit im Sinne eines Umgangsmodus mit fachlich relevantem Wissen etabliert wurde (vgl. Reh 2018, 65), ohne aber dieses Wissen in das strukturgebende Ordnungsprinzip des

3 Die zuständige Fachstelle (zunächst ab Gründung 1975 Fachstelle Lebens- und Sozialkunde, danach Fachstelle Lebens- und Sozialkunde, Sexualerziehung) wurde an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Pestalozzianums angesiedelt und von Jacques Vontobel geleitet (Bosche 2013, 191).

4 1976, d.h. ein Jahr nach der Einführung des Faches Lebenskunde, wurde am Pestalozzianum das Projekt „Integrierte Sexualerziehung“ initiiert. Ziel war es, der erfolglos gebliebenen Arbeit der erziehungsrätlichen Kommission neue Impulse zu verleihen und „neue, gangbare Wege zur Einführung der Sexualerziehung in der Volksschule“ in Form modellhafter Beispiele zu erarbeiten. Diese als Versachlichung verstandene Konkretisierung sollte die Debatten um Sexualerziehung auch entpolitisieren (Pestalozzianum 1977, 10; vgl. auch Horlacher & De Vincenti 2019, 281). Eine erste Unterrichtseinheit, die sexualerzieherische in lebenskundliche Zusammenhänge einbettete, wurde zum Thema „Wer bin ich?“ ausgearbeitet (Projektgruppe Sexualerziehung 1977, 0–1). Im Schuljahr 1978/79 sollten zwei sexualpädagogische Ergänzungseinheiten zu den lebenskundlichen Grundeinheiten „Identität“ und „Soziale Beziehungen“ erprobt werden. Da auf der Oberstufe noch keine Lebenskunde unterrichtet wurde, musste dort der „lebenskundliche Integrationsrahmen für die sexualpädagogischen Erprobungseinheiten“ erst geschaffen werden (Pestalozzianum 1978, 1f.). Die Erprobung der Unter- und Mittelstufen-Unterrichtseinheiten begannen dann im Schuljahr 1980/81 anhand der Unterrichtseinheit *Wer bin ich?* (Erziehungsrat 1982, 1).

Unterrichtsfachs zu gießen (vgl. Halvorsen 2008), soll in diesem Beitrag diskutiert werden. Daneben werden aber auch andere pädagogisch-didaktische Tendenzen wie etwa die in den 1970er-Jahren in den Erziehungswissenschaften stark debattierte „Lebenswelt-“ oder „Gegenwartsorientierung“ zur Kontextualisierung der Etablierung einer schulischen Sexualerziehung berücksichtigt. Diese beiden Orientierungen scheinen in der untersuchten Zeit neben und auch gegen eine „Verfächerung“ (Reh 2018, 64) eine große Virulenz entfaltet zu haben, denn nicht nur damalige Entwicklungen in schulischen Curricula, sondern auch die theoretischen Debatten in der Sozialpädagogik können als Ausdruck einer solchen Lebensweltorientierung gelesen werden (Thiersch 1978).

Ist die Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip, wie sie im Zürich der 1970er- und 1980er-Jahre konzipiert wurde, also ein Beispiel für eine Fachlichkeit ohne Fach? War es gerade auch die Lebensweltorientierung mit ihrer Vorstellung einer äußerst komplexen, nur multidisziplinär zu verstehenden ‚Realität‘ als Gegenstand des Unterrichts, welche einer *Verfächerung* im Sinn einer disziplinären Orientierung entgegenstand? Streiten im Beispiel der Sexualerziehung zwei unterschiedliche Konzepte von schulischem Wissen um Vorherrschaft? Nämlich eine der amerikanischen Tradition der Schul- und Unterrichtsforschung formähnliche Vorstellung, der Lehrplan bzw. das Curriculum seien nicht primär disziplinär oder an einem allgemeinen Bildungsziel sondern an einem „Verwendungszweck“ orientiert (vgl. Tyler 1949) mit einer in der deutschen Didaktik deutlich ausgeprägten Vorstellung, wonach mit dem Rekurs auf eine disziplinär gedachte Fachlichkeit eine pädagogische Eigenständigkeit bzw. „Eigenstruktur“ (Gruschka 2011, 131) der Fächer postuliert wird? Eine Vorstellung, die eng mit der Konzeption von Schule als „pädagogischer Institution“ verbunden ist, wie sie sich um 1800 in Deutschland entwickelt hat und die auf eine Autonomie der Disziplin Pädagogik und „Individualität“ als Lernziel setzt und damit auch das Versprechen von Bildung in die Didaktik integriert (vgl. Reh 2017)?

Zur Beantwortung dieser Fragen untersucht der Beitrag, wie ein neuer Lerninhalt ins Curriculum der Volksschule aufgenommen wurde und fragt dabei, wie die Sexualerziehung jenseits von Fachlichkeit als Unterrichtsprinzip imaginiert und konzipiert wurde. Welche Wissen und disziplinären Bezüge wurden als relevant erachtet? Welcher Umgang damit wurde propagiert? Wie wurde die Notwendigkeit der curricularen Ergänzung legitimiert? Darüber geben nicht nur Akten aus unterschiedlichen politischen und pädagogischen Gremien und Kommissionen Auskunft, die in die Konzipierung des neuen Lerninhaltes involviert waren, sondern auch spezifisch für die Sexualerziehung geschaffene Lehrmittel, Handreichungen und Broschüren für Lehrpersonen und eine interessierte Öffentlichkeit.

Nachdem im ersten Kapitel anhand des Postulats einer Stärkung von ‚Gegenwarts- und Lebensweltnahen Themen‘ in den Curricula die Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung als in der untersuchten Zeit virulente Werthaltungen dargestellt

werden, zeigt das zweite Kapitel, wie die Sexualerziehung als Antwort auf ein wahrgenommenes gesellschaftliches Problem als Unterrichtsprinzip und Querschnitt-Thema, zugleich aber doch in enger Verbindung zum Fach Lebenskunde in die Curricula der Zürcher Volksschule aufgenommen wurde. Im dritten, resümierenden Kapitel wird die Frage fokussiert, wie bei der Einführung der Sexualerziehung in Zürich Fachlichkeit und Disziplinarität bewertet wurden und warum letztlich das Format des Unterrichtsprinzips oder Querschnittthemas demjenigen des Unterrichtsfaches vorgezogen wurde.

1 Die Sexualerziehung als Teil der Lebenskunde und „problembezogene[n] Gegenwarts- und Sozialthemen“ in der Volksschule

Sexualkunde wurde in der Mitte der 1970er-Jahre an der neu geschaffenen Fachstelle „Lebens- und Sozialkunde“ des Pestalozzianums als eines der „gegenwartsbezogene[n] Themen“ diskutiert, durch dessen Einführung der Bezug zur Aktualität im Vergleich zu traditionellem Unterricht verbessert werden sollte. Als weitere Themen mit Gegenwartsbezug wurden die Medienkunde, die Berufs- und Arbeitswelt, staatsbürgerlicher Unterricht, Wirtschaftskunde, „Probleme der Dritten Welt und Entwicklungshilfe“, Umweltschutz und Gesundheitslehre genannt (o.V. 1975, 1). Diese Themen galten als komplex und daher als kaum in disziplinären Perspektiven bearbeitbar. Es sei geradezu ein Kennzeichen dieser Lerninhalte, dass sie sich nicht nur verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen, sondern auch ganz unterschiedlichen „Fachwissenschaften“ zuordnen ließen (o.V. 1975, 1). In den ungeklärten Zuständigkeiten spezifischer Wissenschaften für diese Themen sah man eine Ursache für den Widerstand gegen ihre Einführung an der Volksschule: Die aktuellen gesellschaftlichen Probleme, etwa mit der „Umwelt“, hätten leider nicht die „Freundlichkeit, sich genau an die Grenzen der traditionellen fachlichen Disziplinen zu halten“, sondern erforderten multidisziplinäre Zusammenarbeit (Vontobel 1975, 4). Diese Lerninhalte seien aber gerade deshalb bedeutsam, weil sie sich als große Aufgaben der Gesellschaft stellten und deshalb zur Vorbereitung der Jugendlichen auf „das praktische Leben“ gehörten. Da sie sich als neue Fachwissenschaften und Wissensgebiete allerdings bisher noch kaum in den Lehrplänen zu verankern vermocht hätten, vermöge der traditionelle Fächerkanon „die Jugend“ nicht „mit Gegenwartsfragen vertraut [...] machen“ (o.V. 1975, 2f.).

Dennoch sollte am etablierten, nach disziplinären Fächern gegliederten Organisationsprinzip von Unterricht nicht gerüttelt werden. Man befürchtete eine Überforderung der Lehrpersonen, sollten nun zahlreiche neue Bereiche geschaffen werden, da die etablierten Fächer gleichzeitig weiter zu unterrichten wären. Außerdem bestehe bei den gegenwartsbezogenen Themen die Gefahr einer Ideo-

logisierung, der nur mit der Schaffung eines „umfassenden Bezugsrahmen[s]“ sowie einer zeitlichen „Freizone“ von 1–2 Wochenstunden begegnet werden könne (o. V. 1975, 3), so die einhegende Rhetorik. Diese lässt zugleich eine teils bis heute verbreitete Vorstellung durchscheinen, in den „traditionellen“ Fächern werde ideologiefreies, gleichsam neutrales Wissen vermittelt. Dass die oben genannten sozialen Themen traditionell kaum berücksichtigt worden seien, liege, so Vontobel, auch am durch das humboldtsche Bildungsideal geförderten Individualismus, der die Dimension des Sozialen weitgehend ausklammere und durch das Postulat der Nicht-Instrumentalität von Bildung konkrete Bezüge zur schulischen Umwelt stark erschwere (Vontobel 1975, 6). Auch scheue man sich, in der Gesellschaft umstrittene Inhalte und ungelöste soziale Probleme in die Schule aufzunehmen, was nun aber mit der Einführung „der problembezogenen Gegenwarts- und Sozialthemen“ verlangt werde (Vontobel 1975, 7).

Die „Gegenwartsorientierung“ dieser Problemstellungen verweist auf Debatten, die im amerikanischen Kontext in den 1940er-Jahren unter dem Stichwort *life adjustment education* geführt wurden (Kliebard 1986, 250ff.). Darunter wird eine breite Bewegung von unterschiedlichen Schulreform(e)r(n) subsumiert, die sich in der Überzeugung trafen, dass das schulische Curriculum eher von den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder, von gesellschaftlichen Problemen oder „Schlüsselerfahrungen“ im Leben der Jugendlichen, als von der Ordnung der wissenschaftlichen Disziplinen abzuleiten sei (Franklin & Johnson 2008, 461f.). Das Curriculum bzw. die „learning units“ müssten deshalb entlang von „life problems“ und nicht von „subjects“ organisiert werden (US Office of Education 1948, 53). Diese Debatten wiederum schlossen an Diskussionen an, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Stichwort *The Child and the Curriculum* (Dewey 1902) geführt wurden und die sich um die Frage drehten, wie die individuelle kindliche Erfahrungs- und Wissenswelt mit der gesellschaftlichen Erfahrungs- und Wissenswelt in Verbindung zu bringen seien (Popkewitz 2006).

Im deutschsprachigen Raum wurden diese Debatten um die Notwendigkeit einer Erfahrungs- und damit auch Gegenwartsorientierung schulischen Wissens in den 1970er-Jahren vor allem von der Bielefelder Laborschule aufgegriffen (Hentig 1973). „An die Stelle der ‚Fächer‘ (die die Disziplinen der Universität in einer groben Zusammenfassung repräsentieren) treten Erfahrungsbereiche (die die Probleme unseres Lebens in typischer Auswahl repräsentieren); die ‚Fächer‘ entfallen dadurch nicht, sie zeigen sich als ‚Mittel‘, als wichtige Lösungsstrategien und werden aus den integrierten Erfahrungskomplexen allmählich entwickelt“ (Hentig 1971, 59).⁵ Eine „lebendige Beziehung zur Gegenwart“ sollte „gültiges

⁵ Im Kapitel „Unterrichtseinteilung“ wird auch die „medizinische Aufklärung“ angesprochen, bei der es um Probleme geht, die in den *Allgemeinen Lernzielen für die Gesamtschule* unter dem Titel *Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person* subsumiert wurden. Damit war explizit *nicht* der Sexualunterricht gemeint, „der einerseits viel früher einsetzen muß

Bildungsgut“ auch gemäß ungefähr zeitgleich in der Schweiz geführter Lehrplandebatten aufweisen. Angelehnt an Vorstellungen der robinsohnschen Schulreform wurden Leitideen formuliert, die den Sinn und Zweck der Primarschule neu fassen und explizit machen sollten (Höhener 2018, 132).

Eine solche Gegenwartsorientierung betonte die gesellschaftlichen Probleme, deren Bearbeitung und Lösung der Schule übertragen wurden. Dass der Schule immer mehr Aufgaben übergeben wurden, die zuvor von anderen Erziehungsinstanzen wahrgenommen worden waren, entsprach einer zeitgenössischen Wahrnehmung, die Vontobel 1975 explizit formulierte: „Erziehungs- und Bildungsaufgaben verschieben sich heute in ausgeprägter Weise von der Familie, der Kirche, der Nachbarschaft etc. auf die Schule“ (Vontobel 1975, 3). Darin sah er durchaus eine Chance, denn die Einführung solcher Sozialthemen, die sich an konkreten alltäglichen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler orientierten, könnten nicht nur helfen, die vermeintliche Kluft zwischen Schul- und Alltagswelt zu vermindern. Sie könnten auch manche unliebsame Miterzieher wie etwa Jugendmedien entmachten, die mit einer vorgegaukelten Offenheit gegenüber jugendlicher Subkultur vorgäben, sich der Probleme der Jugendlichen anzunehmen (Vontobel 1975, 14). Als ideales Gefäß zur Umsetzung dieses Ansinnens im Lehrplan der Volksschule wurde das neu konzipierte Fach Lebenskunde gesehen, für das ohnehin noch kein Curriculum ausformuliert worden sei (Vontobel 1975, 12).

Nachdem 1975 die Lebenskunde unter Ausklammerung der Suchtproblematik sowie auch der Sexualerziehung auf der Unter- und Mittelstufe (1.–6. Klasse) eingeführt worden war, wurde die Einführung der Lebenskunde auf der Oberstufe erst 1981 mit einer grundsätzlichen Absichtserklärung des Erziehungsrates wieder diskutiert. Als besonders dringliche Postulate wurden dabei auch die „Sexualerziehung“ und die „Drogenprävention“ bezeichnet. Dass diese Themen im Rahmen eines „lebenskundlichen Gesamtrahmens“ aufgegriffen werden sollten, sei inzwischen unbestritten (Vontobel 1982, 2f.). Dabei wurde allerdings auch betont, dass es nicht darum gehe, im Fach Lebenskunde konkrete „Stoffbereiche“ zu vermitteln, sondern vielmehr „Fähigkeiten“ zu schulen bzw. einzuüben, was „in fast beliebigen Themenstellungen geschehen“ könne (Vontobel 1982, 4). Mit dieser Betonung der Einübung von Fähigkeiten konnte auch der Befürchtung von Lehrpersonen entgegengetreten werden, die vor einer zusätzlichen „Stoffbelastung“ warnten bzw. eine solche fürchteten. Im Fach Lebenskunde sollten nämlich aus den zahlreichen lebenskundlichen Themen diejenigen für den Unterricht ausgewählt werden, welche für die „Schüler *hier und jetzt* besonders wichtig sind“ (Vontobel 1982, 4), womit die „Gegenwartsorientierung“ nochmals explizit betont wurde.

und andererseits vor allem in den Pubertätsjahren eine andere, mehr soziale und psychologische Richtung einschlägt“ (Hentig 1971, 19).

2 Mehr als Biologie – Sexualerziehung zur Vermeidung kollektiver Psychosen

Explizit um die verhärteten Fronten zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen der Sexualerziehung in einen konstruktiven Dialog zu überführen, publizierte die lebens- und sozialkundliche Fachstelle des Pestalozzianums Zürich in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürichs (Abteilung Volksschule) ein Heft, das Argumente beider Seiten diskutierte und im Schlusskapitel – gemäß Einschätzung des Heft-Autors – über die Bewusstmachung tief sitzender Überzeugungen und Ängste „zu einem vertieften Verständnis von Sexualerziehung“ gelangen wollte (Vontobel 1986, 5, 23). Dieses Verständnis grenzte sich klar von einer disziplinär orientierten Fachlichkeit ab, indem es Sexualerziehung zwar auch als Teil des Faches Lebenskunde begriff, es aber gerade als in unterschiedlichen Unterrichtssituationen aufrufbare Verschränkung unterschiedlicher Wissensgebiete und nicht als Teil eines disziplinären Zuganges fasste: So sei es zu begrüßen, dass „Sexualthemen“ bereits Eingang in die Schule gefunden hätten – etwa im Biologieunterricht⁶ – es sei aber von zentraler Bedeutung, „dass die Schule auch die *menschlischen und sozialen Aspekte der Sexualität aufgreift*“ (Vontobel 1986, 10). Dies war durchaus additiv gemeint: zusätzlich zum Unterricht in Biologie sollten in anderen Fächern aber auch bei spontan auftretenden Gesprächsanlässen die Lehrpersonen sexualerzieherische Inhalte einfließen lassen. Mit Anklängen an die Tiefenpsychologie wurde darauf verwiesen, dass sexuelle Fragen und Themen ohnehin in die Schule eindringen – unabhängig davon, ob es eine formelle Sexualerziehung gebe. Versuche man das Sexuelle aus der Schule auszuschließen, melde es sich umso mächtiger zurück, nämlich in Form eines „autonome[n] Komplex[es]“ aus dem Unbewussten (Vontobel 1986, 10, 15). Die Sexualerziehung wurde so nicht disziplinär oder mit Bezug zu einer Fachlichkeit begründet, sondern mit einer sich aus der Gegenwart ergebenden Notwendigkeit, kollektive Psychosen zu vermeiden. Vontobel ging generell von einer „veränderten [gesellschaftlichen] Einstellung zur Sexualität“ seit den 1950er-Jahren aus und sah diese im durch die Tiefenpsychologie induzierten Bedürfnis verortet, das Thema Sexualität zur Vermeidung einer negativen Persönlichkeitsentwicklung zu enttabuisieren und deshalb die Suche nach einer neuen Haltung der Sexualität gegenüber zuzulassen

6 Im etablierten und teils als wenig sexualerzieherisch kritisierten Lehrmittel *Bau und Funktion unseres Körpers* von Paul Walder wurden durchaus auch über das rein Biologische hinausgehende Inhalte vermittelt. So wurde Sexualität – das einschlägige Kapitel einleitend – als Ausdruck von Liebe gedeutet und als „für beide Partner mit Gefühlen von Beglückung und Befriedigung verbunden“ dargestellt (Walder 1979, 135). Solche Rahmungen präladieren aber nur kurz die klassische Darstellung der männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane und der Entwicklung eines Menschenlebens nach der Befruchtung und der Geburt und kommen in den Zusammenfassungen der wichtigsten Punkte an den Kapitelenden nicht vor. Über die Geschlechtsorgane heißt es dort etwa, sie dienten „der Begattung, Befruchtung und Entwicklung des Embryos“ (155).

(Vontobel 1986, 24). In der Sexualpädagogik würden zu häufig kognitive Ziele betont, während das „Hauptziel“ der schulischen Sexualerziehung „auf der *gefühls- und einstellungsmässigen Ebene*“ liegen müsse (Projektgruppe Sexualerziehung 1977, 5). Ähnlich sah das auch die Begleitgruppe, welche die beispielhaften Unterrichtsskizzen erprobt hatte: Die Sexualkunde sei Ende der Sechzigerjahre als direkte Folge der Enttabuisierung der Sexualität entstanden. Diese in ein isoliertes Schulfach zu übernehmen wäre, so die Begleitgruppe, „fast ebenso fragwürdig wie eine völlige Tabuisierung der Sexualität. [...] Die Erprobungseinheiten dienen als Beispiel dafür, wie Sexualerziehung nicht isoliert, sondern *eingebettet in lebenskundliche Gesamtzusammenhänge, mit Berücksichtigung gefühlmässiger und sozialer Aspekte* sowie im Sinne einer Orientierungshilfe für den Schüler geschehen soll“ (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 24). Sexualerziehung habe die Persönlichkeit zu stärken und sei in diesem Sinn als Teil der Suchtprophylaxe zu verstehen (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 25).

Damit wurde ein ganzheitlicher Zugang zur Sexualerziehung postuliert, der sich von einem „einseitige[n], kopflastige[n] Bild der Sexualität“ unterscheidet: „Aufklärung‘ als eine biologische Teildisziplin vermag allein den Anspruch der Sexualerziehung niemals einzulösen“ (Vontobel 1986, 13). Sexualerziehung erschöpfe sich gerade nicht im Vermitteln von Informationen, sei „mehr als ein ‚Wissensgebiet‘“ und verfolge ein „übergeordnetes und ganzheitliches Ziel⁷: sich als ganze Person mit der Geschlechtlichkeit auseinanderzusetzen und zu versuchen, diese ins eigene Leben zu integrieren“ (Vontobel 1986, 13). Auch wenn während der Erprobungsphase von Unterrichtseinheiten zur Sexualerziehung in der Öffentlichkeit der Eindruck entstanden sein könnte, bei der Sexualerziehung handle es sich um ein Unterrichtsfach, habe in Wirklichkeit die Schaffung eines „isolierte[n] Schulfach[es] ‚Sexualerziehung‘ [...] überhaupt nie zur Diskussion“ gestanden (Vontobel 1983, 11). Fragen der Geschlechtlichkeit würden sich als Gelegenheitsunterricht oder auch im Rahmen des Faches Lebenskunde „organisch in die Lebens- und Sinnzusammenhänge einbetten [lassen], in die sie letztlich gehören. Erst durch diesen übergreifenden Bezug vermag der Schüler ihre menschliche, soziale, ethische und philosophische Dimension und Tragweite zu erkennen“ (Vontobel 1986, 15).⁸ Die Begleitgruppe vermutete zudem, dass diese Einbettung auch

7 Auch in den USA wurde in den späten 1960er-Jahren eine „comprehensive sexuality education“ gefordert, die neben medizinischem Wissen Sexualität auch als „a lifelong part of one’s ‚total personality‘“ unterrichten sollte. Solche Initiativen entsprangen allerdings liberal-kirchlichen Kreisen und sahen die Kirche in der Pflicht, gerade weil die Schule und die Eltern eine solche Sexualerziehung nicht leisteten (Slominski 2021, 171, 180).

8 Die Frage, ob ein Thema als Fach oder als Unterrichtsprinzip zu realisieren sei, wurde in Deutschland in den 1920er-Jahren etwa im Zusammenhang mit der Verkehrserziehung diskutiert. Befürworter der Fachlichkeit betonten die gesicherte materielle Ausstattung, einen festen Platz in der Lehrpersonenausbildung sowie den Stellenwert, den eine Benotung dem Lerninhalt verleihen würde. Verfechter des Unterrichtsprinzips sahen die Verkehrserziehung hingegen als

die gesellschaftliche Akzeptanz der Sexualerziehung erhöhen könnte und schlug vor, „[i]n Zukunft [...] die emotional besetzte Bezeichnung ‚Sexualerziehung‘ (bzw. ‚Sexualkunde‘) nach Möglichkeit zu vermeiden und durch Ausdrücke wie ‚Lebenskunde‘ oder ‚eingehen auf lebenskundliche Schülerfragen und -probleme‘ zu ersetzen“ (Erprobungsbegleitgruppe 1982, 29).

3 Fazit: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug anstelle von Fachlichkeit

Bis heute gilt die auf die kindliche Entwicklung, das spätere Leben oder generell auf die menschliche Erkenntnis bezogene Bedeutsamkeit der Stoffe und Gegenstände als eines der entscheidenden Kriterien für die Qualität von Unterricht. Lehrpläne können sich stärker am einen oder anderen Kriterium orientieren und demnach wahlweise eher kind-, fach- oder gesellschaftsorientiert sein (Künzli u. a. 2013, 125, 132). So forderte auch Saul B. Robinsohn in den 1960er-Jahren, Lebens- und Arbeitssituationen zu analysieren und die Lehrplaninhalte pragmatisch und handlungsorientiert darauf aufbauend zu bestimmen (Robinsohn 1971, 45; Bascio u. a. 2015, 403f.). Ähnlich dieser Forderung nach ‚Handlungsorientierung‘ wurde in den Diskussionen um die Einführung der schulischen Sexualerziehung vor allem die Forderung nach Lebenswelt- oder Gegenwartsorientierung deutlich. So wird im *Schlussbericht zur Lebenskunde auf der Oberstufe zuhanden des Erziehungsrates* betont, dass sich „[v]iele Schulfächer [...] zu wenig am alltäglichen Erfahrungshorizont der Schüler, dafür ausgesprochen stark an den hinter diesen Schulfächern stehenden wissenschaftlichen Disziplinen“ orientierten (Vontobel & Tobler 1987, 19). Wenn aber von den konkreten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werde, dann stehe der Fachunterricht vor einem Problem, da sich die „Problem-Grenzen der Sachthemen [...] ja oft nicht mit den Grenzen zwischen den Fachdisziplinen“ deckten (Vontobel & Tobler 1987, 19). Der Ausweg aus dieser Problematik wurde im „Sach-Unterricht“ gesehen, bei dem die „künstlichen Grenzen zwischen verschiedenen Schulfächern zugunsten natürlicher Lebenszusammenhänge aufgehoben“ und die einzelnen Schulfächer über konkrete Sachthemen verbunden würden, was vor allem im didaktischen Setting des „Projektunterrichts“ möglich sei (Vontobel & Tobler 1987, 19). Eine die disziplinären Grenzen sprengende Sexualerziehung wurde ähnlich als Lerninhalt konzipiert, der wahlweise im Rahmen der Lebenskunde oder spontan als Gelegenheitsunterricht umgesetzt werden konnte und sollte. Dabei wurde immer wieder betont, die angestrebte „ganzheitliche, an den Lebensproblemen der Schüler orientierte Erziehung“ stehe und falle mit der Fähigkeit der Lehrperson,

„Persönlichkeits- und ethische Erziehung“ und somit als zum allgemein erzieherischen Auftrag der Schule gehörig (Nowak 2020, 529).

„über solche Themen zur richtigen Zeit und im richtigen Ton zu sprechen und sie innerhalb übergreifender Lebenszusammenhänge richtig zu platzieren“ (Vontobel 1983, 17f.). Das Verständnis der Sexualerziehung als psychologisierende Behandlung eines angeblich realen, direkt der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen entsprungenen Problems ließ das disziplinär-fachliche Ordnungsprinzip als unzulänglich erscheinen. Nur die Kombination mehrerer fachlicher Perspektiven könne der durch den Gegenwartsbezug gegebenen Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen. Paradoxerweise wurde allerdings die ‚traditionelle‘ schulische Fachlichkeit als Organisationsprinzip von Lerninhalten nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Damit ist die Einführung der Sexualerziehung auch ein Beispiel für die Stabilität von Strukturen oder die Persistenz von Organisationsformen. Neue Anforderungen werden dabei kreativ in die bestehende Organisation eingebunden, um den formulierten Ansprüchen gerecht zu werden, ohne aber bestehende Strukturen und Logiken der Organisation zu verändern, was David Tyack und William Tobin (1994) mit der *grammar of schooling* begründet haben. Dennoch etablierten die Forderungen nach Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung und den damit verbundenen Postulaten, an konkreten Problemen interdisziplinär zu lernen, Kritik an einer disziplinär orientierten Fachlichkeit.

Wie die Untersuchung des Beispiels der Sexualerziehung zeigt, ließen sich ganz unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Vorstellungen bezüglich Lerninhalten und Zielen von Unterricht in einem Curriculum integrieren. Anfängliche, vor allem gesellschaftspolitisch motivierte Befürchtungen einer geringen Akzeptanz des neuen Lerninhalts konnten durch eine Didaktisierung beschwichtigt werden (Horlacher & De Vincenti 2019, 281). Argumentativ wurde die Einführung der schulischen Sexualerziehung angesichts der Diagnose einer zunehmenden Sexualisierung der Lebenswelt zudem als unausweichlich dargestellt und mit disziplinär verortetem Wissen aus der Tiefenpsychologie legitimiert. Der Lerninhalt Sexualerziehung wurde damit nicht als Fach ohne Fachlichkeit verstanden, sondern als notwendige Reaktion auf ein drängendes gesellschaftliches Problem – nämlich einer Sexualisierung der Gesellschaft –, zu dessen Lösung der Unterricht beizutragen habe. Damit erweist sich die Sexualerziehung nicht nur als Beispiel für eine in diesem Zeitraum sichtbar werdende „Psychologisierung“ der Pädagogik bzw. der Schule (Reichenbach & Oser 2002), welche die Psychologie zur dominanten Bezugsdisziplin für curriculare und didaktische Fragen hat werden lassen, sondern auch als Beispiel für eine curriculare Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen, die sich unter dem Schlagwort der ‚Gegenwarts- und Lebensweltorientierung‘ vom Primat einer disziplinären Fachlichkeit löste.

Quellen

- Dewey, J. (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Erprobungsbegleitgruppe (1982): Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung. Bericht über die Erprobung der lebenskundlichen Unterrichtseinheiten „Wer bin ich?“. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/66.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1982): Sexualerziehung. Bericht über die Erprobung lebenskundlicher Unterrichtseinheiten. Anträge. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/67.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1975): Lebenskunde an allen Stufen der Volksschule. Schlussbericht der Kommission. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/2.
- Hentig, H. v. (1971): *Die Bielefelder Laborschule*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart: Klett.
- o. V. (1974): Biblische Geschichte und Lebenskunde an der 1.–6. Primarklasse 1975/76. In: Schulblatt des Kantons Zürich, 909–913.
- o. V. (1975): Einführung gegenwartsbezogener Themen in den Unterricht an der Volksschule. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/4.
- Pestalozzianum Zürich (1978): Projekt „Sexualerziehung“. Konzept und Richtlinien zur Erprobung von sexualpädagogischen Unterrichtseinheiten. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/20.
- Pestalozzianum Zürich (1977): Projekt „Sexualerziehung“. Ueberlegungen zur Geschlechterziehung in der Volksschule, die den Probe-Unterrichtsbeispielen „Wer bin ich?“ zugrunde liegen. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/17.
- Projektgruppe Sexualerziehung (1977): Sexualerziehung – ein Beitrag zur Lebenskunde. Ueberlegungen und Unterrichtsbeispiele. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/19.
- Robinson, S.B. (1971): *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. 3. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, H. (1978): Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis* 8 (1), 6–25.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- US Office of Education (1948): *Life adjustment education for every youth*. Washington: Government Printing Office.
- Vontobel, J. (1975): Entwurf zur Einführung gegenwartsbezogener Sozialthemen in die Volksschule. Vorschlag für ein Arbeitsprogramm einer sozialkundlichen Projektstudie am Pestalozzianum. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 126/8.
- Vontobel, J. (1982): Lebenskunde auf der Oberstufe einschliesslich Sexualkunde. Vorschlag für ein Projekt. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 128/47.
- Vontobel, J. (1983): Die Sache mit der Sexualerziehung. Ein Versuch zur Klärung. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 130/68.
- Vontobel, J. (1986): Argumente für und gegen die schulische Sexualerziehung. Zürich: Pro Juventute.
- Vontobel, J. & Tobler, W. (1987): Lebenskunde auf der Oberstufe. Schlussbericht zuhanden des Erziehungsrates. Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 128/63.
- Walder, P. (1979): *Bau und Funktion unseres Körpers*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wespi, H. (1971): Schlussbericht der Kommission zur Einführung der Sexualerziehung in den Schulen des Kantons Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich (21. Mai). Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich, Pestalozzianum, Archiv Wymann 129/1.

Literatur

- Bascio, T., De Vincenti, A. & Hoffmann-Ocon, A. (2015): Hybridisierungen der Regulierungsgrößen schulischer Bildung seit den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum. In: *Pädagogische Rundschau* 69 (4), 401–410.
- Bosche, A. (2013): *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: hep.
- Dussel, I. (2020): The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reforms. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 666–689.
- Franklin, B.M. & Johnson, C.C. (2008): What the Schools Teach. A Social History of the American Curriculum since 1950. In: F.M. Connelly, M.F. He & J.A. Phillion (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 460–477.
- Gruschka, A. (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130–144.
- Halvorsen, A.-L. (2008): The Expanding Communities Curriculum: From Disciplines to Topics. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14 (2), 82–87.
- Horlacher, R. (2009): Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In: M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.): *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 221–236.
- Horlacher, R. & De Vincenti, A. (2019): Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2), 266–284.
- Höhener, L. (2018): Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, 119–138.
- Kliebard, H. (1986): *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nowak, K. (2020): Vom Vernunftappell zur Verkehrsgewöhnung. Sicherheitsdidaktischer Wandel in der schulischen Verkehrserziehung in (West)Deutschland 1900–1980. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 71 (9/10), 517–536.
- Popkewitz, T.S. (2006): Curriculumgeschichte: Schulbildung in den USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12 (2), 88–94.
- Reh, S. (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, 152–173.
- Reh, S. (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 61–70.
- Reh, S. & Caruso M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), 611–625.
- Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg.) (2002): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim & München: Juventa.
- Slominski, K.L. (2021): *Teaching Moral Sex. A History of Religion and Sex Education in the United States*. Oxford: University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* 31 (3), 453–479.

Autorinnen

De Vincenti, Andrea, Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich, Frauen- und Geschlechtergeschichte, feministische Geschichtsschreibung, Wissensgeschichte, Geschichte der Sexualerziehung
andrea.devincenti@phzh.ch

Horlacher, Rebekka, Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich /
Universität Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulgeschichte, Geschichte der Bildung und ihre Theorie, Pestalozzi im Kontext, Historische Methoden, 18. Jahrhundert
rebekka.horlacher@phzh.ch