

# **Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien**

Entwicklungstendenzen und Widersprüche schulischer  
Sexualpädagogik in der DDR der 1960er und 1970er Jahre

Eingereicht beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt  
Landesprüfungsamt für Lehrämter

*am* 27.01.2022

*von* Johannes Ritter

*Erstgutachten*

Dr. Sandra Wenk

*Zweitgutachten*

Dr. Jens Elberfeld

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Prolog: Die Anfänge der deutschsprachigen Sexualwissenschaft.....	5
1.1 Die Entdeckung der Sexualität in der Weimarer Republik.....	5
1.2 Die Säuberung des Perversen unter faschistischen Vorzeichen.....	7
2 Rahmenbedingungen sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Arbeitens nach 1945.	10
2.1 Umbrüche: die Nachkriegsjahre.....	10
2.2 Pädagogisierungen: die 50er Jahre.....	12
2.3 Pubertät der Republik: die 60er Jahre.....	14
2.3.1 Erste Schritte sexualpädagogischer Theorie und Praxis.....	15
2.3.2 Neuerungen in der Bildungs-, Familien- und Strafgesetzgebung.....	16
2.4 Tauwetter: die 70er Jahre.....	17
2.4.1 Das Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft.....	18
2.4.2 Das Jahrzehnt der Jugend.....	19
2.5 Zwischenresümee.....	20
3 Jugendsexualität Ost.....	22
3.1 Erwachsenwerden in der DDR.....	22
3.1.1 Die Bedeutung der Jugend für den Aufbau des Sozialismus.....	22
3.1.2 Politisierung jugendlicher Sexualität.....	23
3.2 Jugendsexualität als Forschungsobjekt.....	25
3.2.1 Sozialwissenschaftlicher Paradigmenwechsel.....	25
3.2.2 Das Zentralinstitut für Jugendforschung.....	26
3.3 Mediale Verarbeitungen jugendlicher Sexualität.....	28
3.3.1 Musik, Film und Funk.....	28
3.3.2 Aufklärungsbücher.....	29
3.3.3 „Unter vier Augen“.....	29
4 Sozialistisch arbeiten, lernen, lieben: schulische Sexualpädagogik made in GDR.....	31
4.1 Erziehung und Bildung als kollektiver Auftrag.....	31
4.1.1 Grundbausteine der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.....	32
4.1.2 Die sozialistische Persönlichkeit als sexuelles Wesen.....	33
4.2 Sexualpädagogik als schulpädagogisches Problem.....	35
4.2.1 Das Verhältnis von sexueller und Allgemeinerziehung und -bildung.....	35
4.2.2 Zur Didaktik schulischer Sexualpädagogik.....	37

4.2.2.1 Methoden und Formen.....	37
4.2.2.2 Prinzipien.....	38
4.2.2.3 Das Problem der „Erziehung der Erzieher“.....	39
4.2.3 Rahmenbedingungen der Kooperation.....	41
5 Das Hohenmölsener Modell (Kurt Bach).....	43
5.1 Die Befragungen.....	43
5.1.1 Methodische Grundlagen.....	43
5.1.2 Einige wichtige Ergebnisse der Lehrer*innen- und Elternbefragung.....	44
5.1.3 Die Interessen, Wissensstände und Einstellungen der Schüler*innen.....	45
5.2 Ein Programm zur systematischen Geschlechtererziehung an der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR.....	47
5.2.1 Das sexualpädagogische Curriculum.....	47
5.2.2 Sexualpädagogik als umfassendes Unterrichtsprinzip.....	49
5.3 Zur Adaption des Modells an anderen Schulen.....	50
6 Epilog.....	52
6.1 Die Situation in der BRD.....	52
6.1.1 Neuanfänge: Brüche und Kontinuitäten.....	52
6.1.2 Die 68er-Bewegungen: zwischen Befreiung und Entgrenzung.....	53
6.2 Das Ende der Sexuologie: die 80er Jahre bis zur Staatsauflösung.....	57
7 Fazit.....	60
7.1 Widersprüchliche Entwicklungen und entwickelte Widersprüche.....	60
7.2 Sozialismus lernen? Zum <i>Homo Germanicus Orientalis</i> .....	63
7.3 Perspektiven.....	64
Literaturverzeichnis.....	68

Anhang: Eidesstattliche Selbstständigkeitserklärung

# Einleitung

Jede ernsthaft betriebene Wissenschaft ist gezwungen, ihren historischen Wandel und die Veränderung ihrer konkreten gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren – gleichsam als Standortbestimmung und als Ausrichtung. Dies gilt insbesondere für die Sexualpädagogik als sexual- und erziehungswissenschaftliche Disziplin, welche in der jüngeren deutschen Vergangenheit zahlreichen Wandlungsprozessen unterworfen war; immerhin stand sie in Ostdeutschland vor nicht allzu langer Zeit für vier Jahrzehnte unter dem Stern des Kommunismus, der „nicht Askese bringen“ sollte, „sondern Lebensfreude, Lebenskraft auch durch erfülltes Liebesleben“ (Zetkin 1975).

Indessen scheint die sexuologische Wissenschafts- und Bildungsgeschichte der DDR für einige Autor\*innen und Herausgeber\*innen vergleichsweise wenig interessant zu sein. Im über 700 Seiten starken Sammelband *Geschichte der Sexualwissenschaft* (2008, hrsg. von Volker Sigusch) bspw. findet sich gerade einmal ein Artikel, der sich resümierend mit der DDR-Sexualpädagogik auseinandersetzt; im Sammelband *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren* (2015, hrsg. von Peter-Paul Bänziger u.a.) wird die DDR (abgesehen von ein paar Verweisen und Fußnoten) gänzlich ausgeklammert. Langsam aber sicher scheint das Interesse an sexualwissenschaftlicher DDR-Forschung jedoch wieder in Mode zu kommen, wie bspw. die Beiträge im Sammelband *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft* (2020, hrsg. von Heinz-Jürgen Voß) belegen. Die vorliegende Arbeit will zu dieser Entwicklung einen bescheidenen Beitrag leisten.

In den in überschaubarem Umfang vorliegenden Retrospektiven auf die sexuologische Wissenschaftsgeschichte der DDR zu Chancen und Herausforderungen, Errungenschaften und Verfehlungen in 40 Jahren ostdeutscher Sexualwissenschaft befragt, scheint für einige – Beteiligte wie Außenstehende – das Urteil wiederum äußerst durchwachsen auszufallen. Gudrun Jeschonnek bspw. beklagt, dass es während der Zeit ihrer sexualpädagogischen Tätigkeit in Ost-Berlin „keinerlei kommerzialisierte Sexualität gab“, da „Pornografie in jeglicher Form, Sexspielzeug, auch Partnerschaftsvermittlung [...] nicht der (verordneten) sozialistischen Ideologie“ entsprochen hätten (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 80). Kurt Bach (1993, S. 82) wiederum vermutet, die Autoritäten hätten eine „Libertinage“ gefürchtet, die eine „sich der Bevormundung und Kontrolle entziehende Entwicklung“ gezeitigt hätte. Für Kommentator\*innen dieser Art scheint von der DDR also nicht viel mehr übriggeblieben zu sein als lästi-

ge Bevormundung und willkürliche Verordnungen. Ein Vorwurf, der zwar zum betroffenen Moralisieren einlädt, einer wirklichen Kritikfähigkeit geschweige denn Wissenschaftlichkeit allerdings weitestgehend entbehrt, insofern er darauf abzielt, „die Maßnahmen des SED-Staates, die mit ihren Ge- und Verboten, aber auch mit ihren Angeboten das Leben von zwei Generationen bestimmt haben, jeglichen Inhalts zu entkleiden“ (Decker/Held 1989, S. 14). So verbuchen die Wortführenden dieses Vorwurfs „eine ganze Periode ‚gesellschaftlichen Lebens‘ – in der sie gearbeitet und gewohnt, gekauft und gewählt, ferngesehen und gesportelt haben ... – als ‚Bevormundung‘“ (ebd., S. 13, Herv. im Orig.).

Solch einen Kritikstandpunkt, der die Zugriffe der staatlichen Ordnung auf das Leben der Menschen nicht auf ihre Ziele und Zwecke hin untersucht, sondern sich mit der Feststellung begnügt, dass man sich eben beschränkt vorkam (vgl. ebd., S. 14), wollen wir hier zu überwinden versuchen.<sup>1</sup> Gleiches gilt für den Vorwurf, der die Erziehung und Bildung in der DDR als dogmatische Indoktrination dämonisiert – bspw. in Zimmermann (1999, S. 84): „Forderung nach ideologisch diktierten Erziehungszielen“ oder Habermehl (1991, S. 36): „Sozialisierung zur Unmündigkeit“. Immerhin kommt es, will man es mit der Kritik ernst meinen, auch hier auf den konkreten Inhalt und nicht die bloße Form der Einflussnahme von Lehrer\*innen und anderen Pädagog\*innen an, d.h. es ist sehr die Frage, wer da durch wen wozu und auf welche Weise beeinflusst wurde.

Wir wollen hingegen eher versuchen, die DDR-Sexualpädagogik – mit angemessener kritischer Distanz – als Erziehungs- und Bildungsprogramm ernstzunehmen und aus der Immanenz zu vermessen. Das bedeutet für den Modus der Untersuchung, die ostdeutsche Sexualpädagogik nicht nur als akademischen Diskurs oder als praktisch-didaktisches Problem auf Seiten der Lehrkräfte, sondern als systematische, gezielte Erziehungsprogramm und Teil des Bildungssystems aufzufassen. Solch eine Untersuchung muss vernünftigerweise von den (sexualwissenschaftlich begründeten) Zielen ausgehen, auf die die Sexualpädagogik gerichtet ist. Auch soll dabei nicht ausgespart bleiben, wie sich diese Zielvorgaben auf den Ebenen der Lehrplan-, Schul- und Unterrichtsentwicklung niederschlugen. Wir wollen also die Frage klären, welche Ziele die sich neu entwickelnde Sexualpädagogik der DDR verfolgte und welche Konzepte und Positionen sie auf welche Art und Weise transportierte. Wir versuchen dabei sowohl die eher akademischen Denkbewegungen als auch deren Vollzug in pädagogischen Pra-

---

1 „Denn beim negativen Tadeln“ von Gegebenheiten, die man nicht denjenigen Zwecken, die man persönlich für das Gute und Rechte hält, entsprechend findet, „steht man vornehm und mit hoher Miene über der Sache, ohne in sie eingedrungen zu sein, d. h. sie selbst, ihr Positives erfaßt zu haben.“ Dies ist, „[w]as die Menschen moralisch unzufrieden macht (und dies ist eine Unzufriedenheit, auf die sie sich was zugute tun)“. (Hegel 1961, S. 81f.)

xisversuchen nachzuverfolgen, um so darzustellen, wie sich Sexuologie als Wissenschaft und sexualpädagogische Bildungspraktiken gegenseitig beeinflussten – wie Sexualpädagogik also Forschungspraxis und Praxisforschung wurde –, statt einen plumpen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis aufzubauen.

Wenngleich der gewählte Titel der vorliegenden Arbeit auf die Widersprüche und Entwicklungstendenzen schulischer Sexualpädagogik rekurriert, ist die Beschränkung der Untersuchung auf *schulische* Sexualpädagogik streng genommen eine unnötige Engführung, die der multiperspektivischen und interdisziplinären DDR-Sexualpädagogik kaum gerecht werden würde. Sexualpädagogik war in der DDR weniger eine klar abgegrenzte erziehungswissenschaftliche Disziplin, als vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Prinzip des sozialen Fortschritts. Gleichwohl ist die Schule der prädestinierte Ort, um alle Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer Bildungslaufbahn zu erreichen. Wir wollen daher durchaus ein besonderes Augenmerk auf die schulpädagogischen Dimensionen legen, uns aber nicht darauf beschränken und auch andere relevante soziale Verhältnisse beleuchten. Anhand von Primärliteratur in Form von Berichten und Programmen, Retrospektiven von beteiligten Akteur\*innen und aktuelleren historischen Studien soll somit skizziert werden, auf welche Weise die ‚sexuelle Frage‘ – und insbesondere die jugendliche Sexualität – in ihren verschiedenen Dimensionen (bspw. Körper und Geschlechtlichkeit, sexuelle Gesundheit, Familienplanung, sexuelle Identität, sexuelle Ethik usw.) in der DDR bearbeitet wurde.

Zeitlich fokussiert die Arbeit auf die 1960er und 70er Jahre, allerdings ohne die vorausgehenden Entstehungsbedingungen und die nachfolgenden Effekte auszuklammern. In diese Zeit fallen zentrale Ereignisse, die für die Entwicklung der DDR-Sexualwissenschaft und -pädagogik von maßgeblicher Bedeutung waren: das Bildungsgesetz von 1965, das Sexualerziehung<sup>2</sup> als Bestandteil der Gesamtbildung und -erziehung verankerte, das Familiengesetz von 1966, das u.a. die Gründung landesweiter Ehe- und Sexualberatungsstellen forderte, das Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft von 1972, das den selbstbestimmten Abbruch einer Schwangerschaft innerhalb der ersten 12 Wochen legalisierte oder auch das Jugendgesetz von 1974, das neben vielen jugendpolitischen Regelungen auch Festlegungen zur Förderung der Sexualerziehung festhielt, sind nur einige Beispiele für eine Entwicklung, der

---

2 An denjenigen Stellen der Arbeit, an denen von sexualpädagogischer Praxis in der DDR die Rede ist, wird häufig der damals verbreitete Begriff „Sexualerziehung“, seltener auch „Geschlechtererziehung“, benutzt werden. Die Begriffstaxonomie von Sexualpädagogik, Sexualerziehung, Geschlechtererziehung, sexueller bzw. geschlechtlicher Bildung u.Ä. ist in der historischen Literatur nicht einheitlich; wir wollen aber auch ohne eine explizite theoretisch-historische Begriffsdiskussion versuchen, zu verdeutlichen, was der Gegenstand der jeweiligen Darstellung ist.

im zweiten Kapitel genauer nachgegangen werden soll. Diese breite Kontextualisierung soll den vielgestaltigen Zusammenhängen zwischen Bildungs-, Gesundheit- und Bevölkerungspolitik sowie sexueller und Frauenemanzipation Rechnung tragen. Um dies vorzubereiten, sei im prologischen ersten Kapitel kurz auf den historischen Kontext vor 1945 eingegangen.

Das anschließende dritte Kapitel richtet den Blick auf die jugendlichen Adressat\*innen sexualpädagogischen Handelns und einigen Bedingungen ihrer sexuellen Entwicklung, bevor Sexualpädagogik im vierten Kapitel als speziell schulpädagogisches Problem diskutiert wird. Der Fokus liegt auch dabei auf den Entwicklungen der 60er und 70er Jahre. In diese Zeit fällt neben der Entstehung vielfältiger interdisziplinärer Forschungsarbeiten und populärwissenschaftlicher Beiträge außerdem der Schulversuch des Pädagogen Kurt Bach, der Ende der 60er Jahre ein sexualpädagogisches Modell für die Polytechnische Oberschule entwickelte, in einem mehrjährigen Versuch erprobte und evaluierte. Über die Auseinandersetzung mit diesem exemplarischen Versuch vor dem Hintergrund der allgemeineren gesellschaftlichen Entwicklung soll insgesamt also dargestellt werden, wie sich Sexualität zunehmend aus einem bloß medizinisch-biologischen Kontext löste und zu einem wichtigen Bildungs- und Erziehungsproblem avancierte. Der Diskussion dieses Modellversuchs ist das fünfte Kapitel gewidmet, bevor ein epilogisches Schlaglicht auf die sexuologische Entwicklung in den letzten Jahren der DDR und eine Skizze der Situation in der BRD den Rahmen der Arbeit schließt. Ein resümierendes Fazit versammelt zentrale Ergebnisse und weiterführende Fragen und beendet die Arbeit.

# 1 Prolog: Die Anfänge der deutschsprachigen Sexualwissenschaft

Sexualität als Kategorie menschlichen Handelns hat ohne Frage eine lange anthropologische Tradition. Die wissenschaftliche Reflexion der Sexualität, ihrer kulturhistorisch spezifischen Ausdrucksformen und den damit verbundenen sozialen, ethischen, ästhetischen oder politischen Dimensionen ist dagegen auffallend jung. In unserem Kulturkreis hatte wohl die christliche Kirche seit dem 17. Jh. die längste Zeit die Definitionsmacht über die menschliche Sexualität und ihr Ausleben, bevor sie sich im Verlauf des 18. Jh. in den Wirkungsbereich von Medizin und Psychiatrie bewegte – allerdings nicht ohne erste erzieherische Konsequenzen (vgl. Sielert 2007, S. 68). Ein paradigmatisches Beispiel dafür ist die „Anti-Onaniekampagne“ als Konglomerat christlicher sexualmoralischer Appelle, medizinischer Warnungen, erzieherischer Interventionen und psychiatrischer Behandlungen der resultierenden Neurosen (vgl. ebd.). Nicht ohne Grund fällt das Wirken Sigmund Freuds in diese Zeit, die spätestens mit dem Erscheinen der *Psychopathia sexualis* des Psychiaters Richard von Krafft-Ebing im Jahr 1886 durch erste Schritte in Richtung Verwissenschaftlichung des Sexuellen geprägt ist (vgl. Weller 2020, S. 453). Das Ende des 19. und der Anfang des 20. Jh. markierten dementsprechend eine Periode des Aufschwungs für die deutschsprachige Sexualwissenschaft, die bis zur faschistischen Machtübernahme 1933 zu einer ersten Blüte kommen sollte (vgl. Sielert 2007, S. 69; Aresin 1991, S.74).

## 1.1 Die Entdeckung der Sexualität in der Weimarer Republik

Sigmund Freud war für die Popularität der Sexualität in der Wissenschaft auf verschiedene Arten ein wichtiger Zündfunke: einerseits hatte er wiederholt auf die Existenz der kindlichen Sexualität und ihrer entwicklungspsychologischen Relevanz hingewiesen, andererseits mit dem psychoanalytischen Instrumentarium den psychologisch-therapeutischen Zugang zur Sexualität auf neue Weise ermöglicht (vgl. Sielert 2007, S. 68; Sager 2015, S. 61). So wundert es nicht, dass es zunächst v.a. Psycholog\*innen und psychologisch interessierte Ärzt\*innen waren, die das Bild der Wissenschaft von der menschlichen Sexualität prägten; auch wenn sich einige später von der Freudschen Psychoanalyse distanzieren (vgl. Sigusch 2008, S. 200). Zu den wichtigsten Vertretern gehörten u.a. Iwan Bloch, Magnus Hirschfeld, Max Hodann, Al-

bert Moll und Wilhelm Reich. Die Schwerpunkte ihrer Forschung waren breit gefächert und umfassten bspw. die Konzeption der Libido in ihrem Verhältnis von normaler und abnormer Sexualität, Homosexualität, die Frauenfrage und den Mutterschutz, das Verhältnis von Psycho- und Somatotherapie sexueller Störungen oder das Verhältnis von Medizin und Psychologie (vgl. ebd., S. 201).

Obgleich das wissenschaftliche Interesse vorrangig dem Anderen, dem Devianten und Abweichenden und dessen korrigierender Therapeutisierung galt (vgl. Bänziger/Stegmann 2010, S. 12; Winkelmann 1992, S. 66), zeitigte der liberalere Umgang mit dem Sexuellen rasch erste Erfolge. Das 1919 von Hirschfeld in Berlin gegründete *Institut für Sexualwissenschaft* war nicht nur akademischer Zirkel und Lehranstalt für Studierende und andere Interessierte, sondern auch Treffpunkt und Zufluchtsort für Menschen der „so genannten sexuellen Zwischenstufen“, also Angehörige verfolgter sexueller Minderheiten, Homosexuelle, Transvestiten oder Hermaphroditen (Sigusch 2008, S. 346). Sowohl Hirschfeld als auch Moll hatten ihr erstes sexualwissenschaftliches Werk der Homosexualität gewidmet und kämpften während der Weimarer Zeit engagiert gegen den sog. Antihomosexuellenparagrafen §175 StGB (vgl. ebd., S. 200, 347). Außerdem war das Hirschfeld-Institut das Zuhause der ersten Sexualberatungsstelle der Weimarer Republik (unter der Leitung von Max Hodann), die Klient\*innen bei sexuellen Problemen und Fragen zur Empfängnisverhütung unterstützte; denn in den Großstädten wurde mittlerweile in Aufklärungsschriften und im öffentlichen Raum für frei verkäufliche Kondome und andere Verhütungsmittel wie Pessare geworben (vgl. Aresin 1991, S. 72f.; Koch 1986, S. 51). Weitere Beratungsstellen folgten u.a. in Hamburg, Bremen und Mannheim, 1929 öffnete unter der Leitung von Wilhelm Reich und seiner Frau Annie die erste in Österreich (vgl. Klautke 2004, S. 297).

Auch die Pädagogik blieb davon nicht unberührt. Nachdem Ellen Key das Jahrhundert des Kindes ausgerufen hatte, forderte bspw. der Pädagoge Erich Stern 1927 eine organisierte sexuelle Belehrung der Kinder und Jugendlichen, die „biologische Aufklärung, hygienische Aufklärung, realistische Aufklärung und ethische Aufklärung umfassen“ müsse (Borrmann 1962, S. 32). Max Hodann bemühte sich viele Jahre um Sexualkundeunterricht in proletarischen Jugendorganisationen und gab Aufklärungsbroschüren heraus (vgl. Herzer 1992, S. 73). Ewald Bohm und Magnus Hirschfeld argumentierten gegen die Extreme Verschweigen und Übertreiben in der sexuellen Aufklärung und plädierten für die aktive Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern bei der sexuellen Erziehung (vgl. Borrmann 1962, S. 37, 59). Die fortschrittlichen Pädagog\*innen verorteten sexuelle Bildung also „in einer ganzheitlich orien-

tierten Pädagogik, in einer Sozialpädagogik“, d.h. systematisch durch geschulte Professionelle ausgeführt (Weller 2020, S. 463).

Obwohl sich die aufkeimende Sexualwissenschaft zunehmend zu institutionalisieren versuchte – bspw. durch die Herausgabe von Periodika wie der *Zeitschrift für Sexualwissenschaft* seit 1908 oder die Gründung der *Weltliga für Sexualreform* 1928 – blieb die Forschungslandschaft dieser Zeit bruchstückig und stark von engagierten Einzelnen abhängig (vgl. Sigusch 2008, S. 348). Gleichzeitig standen ihre Protagonisten in ambivalentem Verhältnis zueinander: Hirschfeld und Moll bspw. verband eine jahrelang anhaltende Rivalität, exemplarisch verdeutlicht an der getrennt voneinander veranstalteten *Ersten internationalen Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage* (Hirschfeld, 1921) und dem *Ersten internationalen Kongreß für Sexualforschung* (Moll, 1926) (vgl. Winkelmann 1992, S. 65f.). Dies deutet zudem auf den uneinheitlichen Charakter des Sexualwissenschaftsprojekts zwischen akademischer Wissenschaft und sozialer Bewegung: Moll als „Gelehrter“ und „Repräsentant der reinen Wissenschaft“ an einem, Hirschfeld als populärer Reformier und Teil der „ersten Homosexuellenbewegung“ am anderen Pol (Sigusch 2008, S. 200f.).

## 1.2 Die Säuberung des Perversen unter faschistischen Vorzeichen

Den Faschisten, die zügig nach der Machtübernahme 1933 damit begannen, die liberalen Weimarer Einflüsse auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens zu verfolgen, zu denunzieren und zu zerstören, war die Bedeutung der Sexualität freilich alles andere als fremd, augenscheinlich hatte sie für die Nazis aber einen radikal anderen Stellenwert. Sie diente zunächst als taktisch eingesetzte propagandistische Waffe gegen designierte Feinde der neuen Volksgemeinschaft: der Kampf galt dem Perversen, dem Entarteten, dem sittlich Verdorbenen, das zu Weimarer Zeiten wahlweise unter jüdischer, sozialdemokratischer oder kommunistischer Regie in allen Gesellschaftsbereichen Einzug gehalten habe und sich in Aufklärung über Familienplanung, Bestrebungen der Frauenemanzipation, Toleranz gegenüber Homosexualität oder Sexualerziehung der Kinder und Jugendlichen äußere (vgl. Koch 1986, S. 50ff.). Dieser Kampf traf die aufkeimende Sexualwissenschaft der Weimarer Republik umso härter, insofern viele ihrer Protagonisten tatsächlich Jüd\*innen, einige noch dazu Kommunist\*innen waren (vgl. Grau 2008, S. 490). Paradigmatisch dafür steht die weitestgehende Zerstörung des Hirschfeldschen Instituts im Rahmen einer Büchersäuberungsaktion am 6. Mai 1933: Augenzeug\*innen berichteten davon, wie gegen 09:30 Uhr ca. 100 Studenten der Berliner Hoch-

schule für Leibesübungen unter der Musik einer eigens angereisten Blaskapelle in die Räume des Instituts einbrachen, Bücher und Zeitschriften entwendeten, Fotografien, Wandtafeln und Modelle aus dem Fenster warfen und Untersuchungsgeräte zerstörten, bevor am Nachmittag abermals eine SA-Einheit vor dem Haus hielt, um die Räumlichkeiten erneut zu durchsuchen und kistenweise Bücher zu konfiszieren (vgl. Sigusch 2008, S. 367f.). Allein bei dieser Säuberungsaktion wurden über 10.000 Bücher eingezogen und zerstört (vgl. Zimmermann 1999, S. 44).

Der 6. Mai markierte damit nicht nur symbolisch das Ende der bisherigen deutschsprachigen Sexualwissenschaft. Mit der Emigration beinahe aller zentraler Sexualforscher\*innen ins Ausland, der Zerschlagung der bisherigen Beratungsstrukturen sowie dem Zusammenbruch der *Weltliga für Sexualreform* endete die vorangegangene Blütezeit der Sexualwissenschaft, um einer neuen Periode Platz zu machen, die sich allerdings nur schwerlich als *sexualwissenschaftlich* beschreiben lässt (vgl. Aresin 1991, S. 74; Sigusch 2008, S. 371).

Der Problembereich Sexualität genoss auch unter faschistischen Vorzeichen durchaus politische und erzieherische Relevanz, allerdings mit dezidiert rassenideologisch-eugenischer und geburtensteigernder Ausrichtung (vgl. Koch 1986, S. 60). Das primäre Ziel des quantitativen Wachstums und der qualitativen Verfeinerung des Volkskörpers – getrieben von einer rassistisch-antisemitisch gebrochenen sexuellen Ausbeutung des Körpers (vgl. Bänziger/Stegmann 2010, S. 5) – wurde einerseits gesichert durch juristische Verschärfungen: der Verkauf von Verhütungsmitteln an Automaten in öffentlichen Toiletten, Gaststätten oder Friseurläden wurde per polizeilichem Runderlass verboten, die Unterbrechung einer Schwangerschaft sowie (v.a. männliche) Homosexualität wurden unter den berüchtigten Paragrafen §218 bzw. §175 StGB strafrechtlich verfolgt und oft genug mit Inhaftierung in Gefängnis und KZ, Sterilisierung oder dem Tod bestraft (vgl. Koch 1986, S. 52, 56; Aresin 1991, S. 75). Andererseits erhielt die Erziehung erneut eine wichtige Bedeutung. Sexualerziehung im Sinne einer koedukativen, systematischen Belehrung über die den Kindern und Jugendlichen eigene Sexualität wurde aus den Schulen verbannt und wenn überhaupt zur Aufgabe des Elternhauses erklärt. Das neue leitende sexualpädagogische Prinzip schulischen Unterrichts hieß Rassenkunde und umfasste für alle Schüler\*innen verpflichtende Inhalte wie Vererbungslehre, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik (vgl. Koch 1986, S. 60). Diese essenzialistische Biologisierung des Sexuellen wurde unterstützt durch die neugegründeten Eheberatungsstellen, die sich nun weniger Beraterisch um Klient\*innen und deren Konflikte und Fragen kümmer-

ten, sondern zunehmend erbbiologisch prüfend arbeiteten, bspw. „Sippentafeln“ anlegten und Gutachten über „Reinrassigkeit“ ausstellten (vgl. Aresin 1991, S. 75).

Die Weimarer Epoche der Sexualwissenschaft als einen steten Prozess der Liberalisierung und die Machtübernahme 1933 als harschen Bruch damit darzustellen, wäre allerdings eine verfälschende Ungenauigkeit. Dort etwa, wo es mit bevölkerungspolitischen Plänen zusammentraf, hing das Forschungsinteresse der Weimarer Pioniere nicht selten an den gleichen weitverbreiteten eugenischen Zukunftsfantasien, die einige Jahre später grausame Realität wurden. Magnus Hirschfeld beispielsweise, der sich zeitlebens mutig für den Schutz homosexueller Menschen einsetzte, spürte durchaus Sympathien für sozialbiologische Optimierungsideen und hatte keine Scheu vor dem potentiellen Einsatz entsprechender eugenischer Methoden wie der Zwangssterilisierung und -kastration von „Geisteskrank[e], [...] Krüppeln, Vagabunden, Dirnen und Verbrechern“, um sowohl „den Geldbeutel des Staates“ als auch das „Volksganz[e] von den erblich belasteten Volkskreisen“ zu entlasten (Hirschfeld 1930, zit. n. Sigusch 2008, S. 380). Das macht ihn und seine Mitstreiter\*innen zwar noch lange nicht zu Vordenkenden des faschistischen Vernichtungswahns, allerdings schwammen Teile der Sexualwissenschaft mithin unkritisch im „biologisch-somatologisch-eugenischen Diskurs mit, der lange vor den Nazis begann, von den Nazis nach ihren eigenen Opportunitäten benutzt wurde, durch den Nationalsozialismus und die Zeiten danach in Ost- wie Westdeutschland hindurchlief, um heute an allen Fronten wiederbelebt zu werden“ (Sigusch 2008, S. 386). Dies soll die Arbeit der Weimarer Reformer\*innen und ihr schweres Schicksal während der Nazizeit keineswegs entwürdigen oder gar in Abrede stellen; es bricht aber mit der falschen Vorstellung einer linearen „Entwicklung hin zu mehr ‚Freiheit‘“ (Bänziger/Stegmann 2010, S. 4) und macht verständlich, welche historische Rolle sie in den – auch auf das „konfliktreiche Verhältnis von Wissenschaft und sozialer Bewegung“ (Sigusch 2008, S. 201) zurückführbaren – widersprüchlichen Entwicklungstendenzen zwischen Befreiung und Vernichtung im ersten Drittel des 20. Jh. spielten.

## 2 Rahmenbedingungen sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Arbeitens nach 1945

Das Kriegsende 1945 markierte insbesondere für die Sexualwissenschaft nun eine erneute Zäsur. Ausgehend von dem im Vorhergehenden diskutierten wissenschaftshistorischen Rückblick soll im Folgenden dargestellt werden, unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sich Sexualwissenschaft und -pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der DDR (re-)formierten – mit besonderem Fokus auf die „calm and stable middle years“ (Brock 2005, S. 221) in den 1960er und 70er Jahren. Wie zuvor sind auch hier sowohl politisch-juristische Faktoren wie Parteibeschlüsse, Gesetze, Erlasse usw. (bspw. Regelungen zur Bevölkerungspolitik und Familienplanung, zum Umgang mit sexuell übertragbaren Infektionen oder zur Homosexualität) als auch institutionelle und organisatorische Bedingungen der interdisziplinären Zusammenarbeit von Interesse. Aufgrund des Umfangs des abzubildenden Zeitraums muss die Darstellung notwendigerweise skizzenhaft bleiben; wir wollen jedoch versuchen, den „Liberalisierungsschub“ (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 77), der sich ebenso wie in der BRD auch in der DDR rekonstruieren lässt, zu beschreiben und in seiner zumindest stellenweise ambivalenten Entwicklung abzubilden. Der vorgeschlagene Phasierungsversuch über die Dekaden der DDR-Geschichte bezieht sich dabei nur sehr lose auf inhaltlich kohärente Tendenzen und dient eher der groben Strukturierung.

### 2.1 Umbrüche: die Nachkriegsjahre

In der Umbruchszeit unmittelbar nach Kriegsende galt die Aufmerksamkeit sexualpolitischen Planens und Handelns vorrangig der Bekämpfung der sich epidemieartig ausbreitenden sexuell übertragbaren Infektionen, v.a. Syphilis und Gonorrhoe (Tripper). Günther (1991, S. 165) gibt für das Jahr 1946 bspw. für die Gonorrhoe eine Inzidenz von 984 auf 100.000 der Bevölkerung an.<sup>3</sup> Nach jahrelanger faschistischer Herrschaft, kriegerischer Zerstörung und der daraus resultierenden Armut des Großteils der Bevölkerung waren in der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht nur Wohnraum und Nahrungsmittel knapp – was der Beschaffungsprostitution Vorschub leistete –, es standen auch weder wirksame Medikamente wie Penizillin und andere Antibiotika noch genügend Ärzte und Krankenhausbetten zur Verfügung, um die ra-

---

<sup>3</sup> Zum Vergleich: das Robert-Koch-Institut (2020) führt für das Bundesland Sachsen (das einzige Bundesland mit entsprechender Labormeldepflicht) im Jahr 2019 eine Inzidenz von 19,9 pro 100.000 der Bevölkerung an.

sante Verbreitung der Geschlechtskrankheiten zu stoppen (vgl. ebd., S. 166; Hesse 1991, S. 51). Die sowjetische Militäradministration (SMAD, die Übergangsregierung vor der Staatsgründung der DDR 1949) erließ daraufhin in den Jahren 1945/46 Befehle zur Durchsetzung drastischer sozialhygienischer Ordnungsmaßnahmen, die u.a. „die Schaffung von ‚prophylaktischen und ärztlichen‘ Behandlungsstellen, die Bereitstellung von Betten für die zwangsweise Hospitalisierung aller ansteckenden Fälle von Syphilis, [...] das Verbot der Prostitution, Arbeitsbeschaffung für alle Frauen ohne Lebensunterhalt und die namentliche Registrierung aller Geschlechtskranken“ anordneten (Günther 1991, S. 166).

Auf die teilweise traumatisierenden Erfahrungen betroffener Patient\*innen in den geschlossenen venerologischen Stationen bspw. in der Poliklinik Halle (Saale) wurde jüngst mehrfach hingewiesen (siehe bspw. Steger/Schochow 2016); aus epidemiologischer Sicht war diese rigorose Strategie allerdings bald von Erfolg gekrönt. Die Zahl der Neuerkrankungen nahm stetig ab, bspw. sank die Gonorrhoe-Inzidenz im Jahr 1947 auf 286 und lag 1950 nur noch bei 139 (vgl. Günther 1991, S. 165). Da sich die Versorgung mit Medikamenten und medizinischem Personal langsam verbesserte, konnten die strengen Bestimmungen bald gelockert und von einer Strategie der Eindämmung zu einer Strategie der Vorbeugung gewechselt werden: Aufklärungsschriften und Plakate wurden öffentlich verteilt, venerologische Wanderausstellungen, vielfach unterstützt durch das Deutsche Hygiene-Museum Dresden, zogen durch die Städte und Dörfer, um auf das Verhütungsverhalten der Menschen einzuwirken (vgl. ebd. S. 167; Hesse 1991, S. 54).

Eine ähnliche Entwicklung zeigte sich auch bei den Regelungen zur Familienplanung, genauer zum Schwangerschaftsabbruch. Ebenfalls durch Knappheit verlässlicher Verhütungsmittel bedingt und durch die Verbreitung von informeller Prostitution bestärkt, stieg nach Kriegsende die Zahl der unerwünschten Schwangerschaften und damit die Zahl der illegal durchgeführten Aborte (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 11). Um die Folgen des illegalen Abbruchs, der „infolge unsachgemäßer Durchführung jährlich eine Reihe von Todesfällen forderte, oder der in vielen Fällen zu chronischen Unterleibserkrankungen mit nachfolgender Sterilität führte“, zu bekämpfen, wurde der Kanon der sog. Indikationen, die einen legalen, sachgemäßen Abort begründeten, erweitert (ebd.). Innerhalb der ersten drei Monate (und mit Einverständnis des Ehemanns) konnte die Schwangerschaft nun aus medizinischen (gefährdete Gesundheit der Schwangeren), ethischen (bspw. bei aus Sexualstraftaten resultierenden Schwangerschaften) und eugenischen (erwartbare Erbkrankheit des Fötus), aber auch aus sozialen bzw. sozialmedizinischen Gründen unterbrochen werden (Lewandowski 1991, S. 143).

So war ein Abbruch nun auch möglich, „wenn die Austragung des Kindes hinsichtlich der sozialen Verhältnisse der Schwangeren oder ihrer Familie eine ernste, die Gesundheit von Mutter und Kind gefährdende Wirkung zeitigen würde“ (ebd.), wozu u.a. schlechte Wohn- und ungünstige finanzielle Verhältnisse zählten (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 11). Obwohl diese Liberalisierung der Abortregelungen den Zugang zu legalen Schwangerschaftsabbrüchen maßgeblich erleichterte, sanken die Zahlen der illegal durchgeführten Aborte zunächst nicht im erhofften Maß, sodass sich auch hier die Relevanz ergab, ebenfalls vorbeugend auf das Sexual- und Verhütungsverhalten der Menschen einzuwirken (vgl. ebd.).

Mit diesen Verschiebungen des sozialpolitischen Fokus' auf präventiv-erzieherische Maßnahmen und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion menschlicher Sexualität und ihrer Entwicklungsbedingungen begann nach den vorausgegangen faschistischen Verwerfungen ein neues Kapitel der Sexuologie – wie sich die Sexualwissenschaft in der DDR nun nannte –, das in ihren ersten Jahren jedoch noch nicht von Pädagog\*innen, sondern wieder einmal maßgeblich von Ärzt\*innen und Psycholog\*innen geschrieben wurde.

## **2.2 Pädagogisierungen: die 50er Jahre**

Die vorrangig sozialmedizinisch orientierten, sexuologisch tätigen Mediziner\*innen waren allerdings durchaus offen für die Pädagogisierung ihres Forschungs- und Praxisfelds. Der führende Venerologe Karl Linser forderte bspw. in seinem 1953 erschienenen Buch *Das Wesen der Geschlechtskrankheiten* eine „sexualpädagogische Unterweisung [...], die nicht isoliert dasteht, sondern sich harmonisch, alle Teile durchflutend, dem Erziehungsprogramm einfügt“ (Linser 1953, zit. n. Stumpe/Weller 1995, S. 22). Organisiert waren die Mediziner\*innen hauptsächlich über die Rostocker *Gesellschaft für Sozialhygiene* unter der Leitung von Karl-Heinz Mehlan. Die an die Universität Rostock angeschlossene Gesellschaft umfasste mehrere Arbeitsgruppen, bspw. die von Elfriede Paul geleitete AG *Gesundheitsschutz der Frau*, die sich vor allem mit Problemen rund um die Schwangerschaft beschäftigte, oder die AG *Jugendgesundheitsschutz*, die unter der Leitung des Jenaer Sozialmediziners Rudolf Neubert maßgeblich an sexualpädagogischen Themen arbeitete (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 23, 50f.).

Neubert leistete in den Folgejahren wegweisende Arbeit. Neben Kinder- und Jugendbüchern verfasste er erziehungs- und bildungspolitische Texte, in denen er bspw. das kindliche Interesse für sexuelle Fragen normalisierte, und präsentierte sie in Vorträgen vor Pädagog\*in-

nen, Ärzt\*innen oder Jurist\*innen (vgl. Borrmann 1962, S. 27; Stumpe/Weller 1995, S. 23). Zu seinen zentralen Arbeiten gehörten die Thesen zur Sexualpädagogik, die das primäre erzieherische Ziel formulieren, „das Geschlechtsleben weder überbewertet noch vernachlässigt in ein gesundes, glückliches Leben einzufügen“, die die sexuelle in der allgemeinen Erziehung und damit vorrangig im Wirkungsbereich von Erziehenden (z.B. Lehrpersonen oder Eltern) verorteten, somit die Erwachsenen aufforderten, ihre eigenen Hemmungen und Vorurteile zu überwinden, sowie die Bedeutung einer Verbindung von biologisch-fachlichen und ethischen Inhalten hervorhoben (Neubert/Weise 1956, zit. n. Stumpe/Weller 1995, S. 25). In dieser Systematik fand die sozialmedizinische Bemühung um die Bekämpfung der sexuell übertragbaren Infektionen also einen gleichberechtigten Platz neben physiologischen und moralischen Belehrungen (vgl. Borrmann 1962, S. 34).

Nichtsdestotrotz finden sich bei Neubert aber auch – immerhin für die 50er Jahre typische – Abwehrhaltungen gegenüber übermäßiger Masturbation, „verfrühtem“ Geschlechtsverkehr und Homosexualität (vgl. Stumpe/Weller, S. 23f.). Zudem zeigen sich hier auch die Fallstricke einer Übernahme sozialhygienischer Diskurstraditionen, wenn der Pädagoge Wolfgang Bretschneider 1956 eugenische Narrative bei der Partner\*innensuche reaktivieren konnte: „Den jungen Menschen kann auch ein Hinweis von Nutzen sein, daß das künftige Glück auch von einer gesunden und lebensstüchtigen Nachkommenschaft beeinflusst wird. [...] Einige Krankheiten haben ihre Ursachen in der Vererbung, aus diesem Grunde sollten Jugendliche auch hierüber etwas erfahren“ (Bretschneider 1956, zit. n. Borrmann 1962).<sup>4</sup>

Trotz geteilter theoretischer Grundlagen im Marxismus und vergleichbarem inhaltlichen Profil fand der akademische Diskurs vorerst keine explizite Anknüpfung an die sexualwissenschaftliche Tradition der Weimarer Republik; wohl auch deshalb, weil es – auch in späteren Jahren – kein eigenständiges universitäres sexuologisches Institut gab (vgl. Hohmann 1991, S. 9). Stattdessen orientierten sich sexuologisch interessierte Psycholog\*innen wie Heinz Grassel und Pädagog\*innen wie Rolf Borrmann eher an Klassikern sowjetischer Forschung, v.a. an den Arbeiten Pawlows und Makarenkos (vgl. Grau 2008, S. 492). In der sexualberaterischen Praxis war die Kontinuität schon deutlicher. Nachdem mit dem Ende der faschistischen Herrschaft auch die erbbiologischen Eheberatungsstellen ihre Arbeit einstellten, begann im Zuge der bereits erwähnten Befehle der SMAD der Wiederaufbau der Beratungsinfrastruktur. Kli-

---

<sup>4</sup> Das Verhältnis der DDR-Sexualpädagogik zu Menschen mit Behinderung entspannte sich in den Folgejahren. Sexualpädagogische Inhalte fanden Eingang in Curricula der sog. Hilfsschulen für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen sowie in Förderprogramme für Einrichtungen, die mit der Pflege von Menschen mit geistiger Behinderung beauftragt waren (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 47f.).

ent\*innen konnten sich bspw. ab 1949 bei der Leipziger Ehe- und Sexualberatungsstelle (ESB), die an die Universitäts-Frauenklinik angegliedert wurde, von einem interdisziplinären Team (unter ärztlicher Leitung und Mitwirkung von Juristen und Sozialfürsorgerinnen) zu Sexualstörungen, Ehe- und Partnerschaftskonflikten und Empfängnisverhütung beraten lassen; weitere Großstädte zogen bald nach (vgl. Aresin 1991, S. 76f.; Hohmann 1991, S. 15).

Auch gelangte die Sexualerziehung zurück an die Schulen. Nachdem sich das Interesse für die erzieherische Einwirkung auf dem Feld des Sexuellen auch in den Kreisen der Parteiführung verbreitet hatte – bspw. hob Walter Ulbricht (seinerzeit Generalsekretär des Zentralkomitees der SED) in seiner Rede auf dem V. Parteitag der SED 1958 die Bedeutung sexualpädagogischen Handelns (bzw. dessen Ausbleiben) für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen hervor: „Wenn zum Beispiel im Elternhaus den Kindern noch überlebte Darstellungen vermittelt werden, wenn keine natürliche Aufklärung über die Beziehung der Geschlechter erfolgt, so geraten die Kinder oftmals in Schwierigkeiten und Konflikte, die ihre Entwicklung behindern“ (Ulbricht 1958, zit. n. Borrmann 1962, S. 10) – wurde der Themenkomplex „Fortpflanzung und ontogenetische Entwicklung des Menschen“, der neben biologisch-anatomischem Fachwissen auch Fragen zu Jugendsexualität und Geschlechtskrankheiten umfasste und seit 1947 in den Lehrplan der 11. Klasse gehörte, 1951 in die 10. und 1959 in die 9. Klasse vorgezogen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 24). Damit war „zum ersten Mal in der Schulgeschichte Deutschlands dieser Problemkreis als obligatorischer Lehrgegenstand für alle Kinder in der DDR festgelegt“ (ebd.), ohne von der Zustimmung der Eltern (die aber immerhin zumeist zu Beginn eines Schuljahres oder in speziellen Elternseminaren informiert wurden) abhängig zu sein (vgl. Bach 1991a, S. 230).

## **2.3 Pubertät der Republik: die 60er Jahre**

Die darauffolgenden 1960er Jahre konnten diesen pädagogischen Impuls noch intensivieren. Die Ergebnisse Makarenkos, auf die die ersten Protagonist\*innen orientiert hatten, ließen sich schließlich doch nur unzureichend auf die DDR übertragen (vgl. Borrmann 1962, S. 9); denn einerseits hänge die sowjetische Forschung in sexuellen Fragen häufig hinterher und andererseits sei, trotz aller strukturell-ökonomischen Ähnlichkeiten mit der Sowjetunion, die kulturelle Vergangenheit der DDR doch sehr verschieden (vgl. Bach 1973, S. 34; Grassel 1979, S. 41f.). Da eine unmittelbare Anwendung westdeutscher oder skandinavischer Erfahrungen ebenso unmöglich schien, wurde es also Zeit, das Feld der Sexualpädagogik selbst und

dabei tatsächlich pädagogisch zu vermessen und eigene Theoriebildung zu betreiben (vgl. Bach 1973, S. 35). In die 60er Jahre fallen dementsprechend zahlreiche akademische Arbeiten zur Theorie der Sexualpädagogik als Erziehungs- und Bildungsproblem (vgl. Bach 1991a, S. 231). Gepaart mit den vielfältigen juristischen Neuerungen der 60er Jahre, die u.a. die umfassende schulische und außerschulische Bildung, die Unterstützung der Familien und die teilweise Entkriminalisierung der Homosexualität betrafen, standen die Bedingungen günstig für einen erneuten sexualpädagogischen Aufschwung.

### *2.3.1 Erste Schritte sexualpädagogischer Theorie und Praxis*

Ebenso wie in den sozialhygienisch dominierten 50er Jahren blieb auch in Zeiten der sozialwissenschaftlich-pädagogisch geprägten Sexuologie Rostock zunächst ein Mittelpunkt der Forschungslandschaft (vgl. Weller 2020, S. 454); etwa fanden hier 1962, 1964 und 1965 wissenschaftliche Tagungen zu „Problemen der Sexualerziehung“ unter der Leitung von Heinz Grassel statt (vgl. Bach 1991a, S. 231). Die Wissenschaftler\*innen einigten sich bspw. auf das primäre sexualpädagogische Ziel „Vorbereitung auf Liebe, Ehe und Familie“, schrieben aber auch Wissensvermittlung und Problematisierungen zu Themen wie Hetero- und Homosexualität oder Partnerschaftskonflikten Relevanz zu (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 30f.). Ähnliche Tagungen und Symposien für den interdisziplinären Austausch fanden in den Folgejahren auch international statt, bspw. 1968 in Warnemünde und Prag, später über die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die International Planned Parenthood Federation (IPPF) auch in Polen oder Kuba (vgl. Aresin 1991, S. 91; Bach 1991a, S. 232).

An der Organisation und Durchführung dieser Veranstaltungen war maßgeblich die 1968 bei der Gesellschaft für Sozialhygiene gegründete *Sektion Ehe und Familie* beteiligt, die in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Gesundheit zunächst verschiedene Aufgaben rund um Familienplanung und Verhütung koordinierte – denn 1965 war die Produktion der sog. „Wunschkindpille“ in Jena gestartet, die zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte die sichere wissenschaftlich-technische Trennung von Sex und Fortpflanzung ermöglichte (vgl. Aresin 1991, S. 87f., 91; Sigusch 2008, S. 401; Stumpe/Weller 1995, S. 14). Da die Hormonpille (ebenso wie beinahe alle anderen Schwangerschaftsverhütungsmittel) nach einer ärztlichen Untersuchung kostenfrei ausgegeben wurde und ihre Anwendung daher weite Verbreitung fand, ergaben sich verständlicherweise auch neue Anforderungen an die Erziehung der Jugend und die Ausbildung der Mitarbeitenden der ESBs, deren Koordinierung ebenfalls in den Aufgabenbereich der Sektion Ehe und Familie fiel und die sie in verschiedenen speziali-

sierten Arbeitsgruppen bearbeitete, bspw. in der AG *medizinische und pädagogische Probleme der Sexualität* (vgl. Aresin 1991, S. 87; Stumpe/Weller 1995, S. 18f., 36).

Der Großteil der pädagogischen Aufgaben lag allerdings bei der 1966 gegründeten *Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik*, die als Schnittstelle zwischen dem Fachdiskurs und dem Ministerium für Volksbildung fungierte. Das interdisziplinäre Team koordinierte u.a. Forschungsvorhaben, sprach Empfehlungen für Lehrmittel und Unterrichtsmaterial aus, arbeitete an der Entwicklung von Lehrplänen und Sachbüchern mit und übte sogar Einfluss auf die Gesetzesnovellen der 60er und 70er Jahre aus (vgl. Bach 1991a, S. 232; Stumpe/Weller 1995, S. 28). Mittlerweile hatte nämlich das Politbüro beim Zentralkomitee der SED 1963 mit dem Jugendkommuniqué auf die Bedeutung der Jugend beim Aufbau des Sozialismus hingewiesen und dabei erneut die Dringlichkeit der Sexualerziehung betont (vgl. Grassel 1967, S. 11; Bach 1973, S. 16). Das Jugendkommuniqué markierte damit auch einen Wendepunkt im Umgang mit der (Jugend-)Sexualität auf Seiten der Ministerien, die besonders in den Anfangsjahren ein „diffuses, tiefes Misstrauen“ der Sexuologie gegenüber hegten und wohl nie ganz ablegen konnten (Grau 2008, S. 494; vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 26).

### *2.3.2 Neuerungen in der Bildungs-, Familien- und Strafgesetzgebung*

Als erste in der Reihe der juristischen Neuregelungen stand 1965 das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, das neben Grundlegungen zu den Aufgaben der Erziehung und Bildung viele wichtige Bestimmungen über die Funktionen und den Auftrag der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen enthielt (vgl. Brock 2005, S. 224), die im Kap. 4 genauer diskutiert werden sollen. Darunter waren auch Anforderungen an geschlechtliche Erziehung: §5(5) forderte die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu staatsbürgerlichem und moralischem Verhalten, worunter neben Tugenden wie „Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit“ auch „ehrliche und saubere Beziehungen zwischen den Geschlechtern“ fallen würden (Bildungsgesetz 1965). Damit war Sexualerziehung als konstitutiver Bestandteil der Gesamtbildung und -erziehung festgeschrieben; zwar noch ohne spezifische inhaltliche Differenzierung, allerdings war so der gesetzliche Rahmen für die Planung und Durchführung schulischer Sexualpädagogik geschaffen (vgl. Stumpe 2020, S. 304). So konnten sich einzelne Lehrkräfte nun nicht mehr einfach aufgrund von Unsicherheit oder Prüderie gegen die Implementierung sexualpädagogischer Inhalte in den Unterricht wehren, d.h. es brauchte auch entsprechende Anpassungen in der Lehrer\*innenbildung. Dazu legte die Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik 1967 einen Entwurf über ein einheitliches sexualpäd-

agogisches Studienprogramm vor, der zunächst allerdings ohne Erfolg blieb (vgl. Bach 1973, S. 40).

Das darauffolgende Familiengesetzbuch 1965/1966 versammelte vielfältige sozialstaatliche Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung der Familie und forderte u.a. den Ausbau der ESB-Infrastruktur. Nachdem zu Beginn der 50er Jahre nur in einigen Großstädten Beratungsstellen existierten, waren es 1967 bereits 160, die sich auf beinahe alle Kreise und Bezirke der DDR verteilten (vgl. Hohmann 1991, S. 15). Auch diese Entwicklung lenkte die Aufmerksamkeit in den Folgejahren auf die bessere Aus- und Weiterbildung der Berater\*innen, die im Zuge der verbesserten medizinischen Versorgung mittlerweile neben der Beratung von Klient\*innen bei Fragen zur Erziehung, Familienplanung oder Familienkonflikten auch Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit übernahmen, etwa im Zusammenhang mit Frauen- und Jugendforen oder Elternabenden (vgl. ebd., S. 16; Aresin 1991, S. 80, 86f.).

Schließlich wurde im Zuge der grundlegenden Neustrukturierung des StGB 1968 – an der über die beim Generalstaatsanwalt bestehende AG *Gewalt- und Sexualkriminalität* auch Sexuolog\*innen mitarbeiteten – der seit dem Kaiserreich bestehende Paragraf §175 ersatzlos gestrichen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 36). Damit war der homosexuelle Kontakt zwischen erwachsenen Menschen, der nach einer Revision 1958 sowieso nur noch in Ausnahmefällen (bspw. Gewaltverbrechen) strafrechtlich verfolgt wurde, vollends entkriminalisiert (vgl. Grau 2008, S. 506). Allerdings hielt sich vorerst die sog. Verführungshypothese und der ihr entsprechende §151, der die Schutzaltersgrenze Jugendlicher bei homosexuellen Handlungen mit Erwachsenen strenger reglementierte als bei heterosexuellen; und das, obwohl engagierte Ärzt\*innen seit den frühen 50er Jahren argumentierten, dass man „sowohl zu konstitutivem homo- als auch heterosexuellem Verhalten nicht verführt werden könne“ (Lewandowski 1991, S. 153). Die Streichung auch dieses Paragrafen sollte noch bis in die 80er Jahre auf sich warten lassen (vgl. ebd., S. 155). Dies spiegelte gleichsam das Verhältnis der Sexualwissenschaft und damit auch der Sexualpädagogik zur Homosexualität wider: bis in die 80er Jahre hinein blieb sie, abgesehen von einigen engagierten Arbeiten, ein stiefmütterlich behandeltes bis tabuiertes Thema (vgl. Günther 1992, S. 147).

## **2.4 Tauwetter: die 70er Jahre**

Mit dem Führungswechsel an der Parteispitze und dem Beginn der Honecker-Ära attestierte der VIII. Parteitag der SED 1971 der DDR den Übergang zum entwickelten Sozialismus

und rückte damit auch den individuellen Konsum und die Lebensfreude der Menschen stärker in den Mittelpunkt politischen Handelns (vgl. Mycha 2011, S. 49; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 78). Vermittelt des sozialpolitischen Maßnahmenpakets zur *Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik* führten die 70er Jahre das Reformprogramm der vorangegangenen Jahre fort, wobei v.a. die Frauen- und Jugendförderung im Fokus standen (vgl. Mycha 2011, S. 49ff.).

#### *2.4.1 Das Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft*

Zunächst sah das Programm der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik vielfältige Entlastungen und Hilfen für Frauen und Mütter vor bzw. intensivierte bereits bestehende Angebote. Darunter waren bspw. Arbeitszeitverkürzungen und Verlängerungen des Mindesturlaubs für berufstätige Mütter, Kindergeld und besondere materielle Unterstützung Alleinerziehender, Unterstützungen für Studentinnen mit Kind, die Bereitstellung von Betreuungsplätzen in Kitas und Horten, staatliche Geburtenbeihilfe, bezahlter Schwangerschaftsurlaub oder das Babyjahr (vgl. Hohmann 1991, S. 17f.; Stumpe/Weller 1995, S. 17). Während diese Maßnahmen auch Anreize zur Geburtenorientierung enthielten, zielte die zweite zentrale Neuerung – das Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft – in eine etwas andere Richtung.

Mit dem Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau 1950 war im Prozess der Vereinheitlichung der Abortregelungen der Nachkriegsjahre die Diversifikation der Indikationen teilweise wieder eingeschränkt worden: Die soziale bzw. sozialmedizinische Indikation fiel weg und es waren nur noch medizinische und eugenische Gründe für einen Schwangerschaftsabbruch zulässig; dafür gab es verschiedene sozialpolitische Maßnahmen zur Förderung von Müttern und Familien (vgl. Lewandowski 1991, S. 145; Stumpe/Weller 1995, S. 12). Der Prozess der Beantragung eines Aborts war dabei aber über lange Jahre gleichgeblieben: die Schwangere reichte über die Schwangerenberatungsstelle ihres Kreises ihr Gesuch bei der staatlichen Leitungsbehörde des Gesundheitswesens ein, woraufhin eine „Kreiskommission für Schwangerschaftsunterbrechung“, bestehend u.a. aus der jeweiligen Kreisleitung des Gesundheitswesens, einem\*r gynäkologischen Fachärzt\*in, einer Fürsorgerin und einer Vertretung des Demokratischen Frauenbundes (DFD) über den Antrag entschied (vgl. Lewandowski 1991, S. 145f.). Das Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft, das einen Tag nach dem internationalen Frauenkampftag am 9. März 1972 in Kraft trat, markierte nun einen Bruch sowohl mit den bisherigen juristischen Bestimmungen als auch deren Anwendungsbedingungen. Im Geiste der umfassenden „Gleichberechtigung der Frau in Aus-

bildung und Beruf, Ehe und Familie“ sicherte §1(1) Frauen das Recht zu, innerhalb der ersten 12 Wochen „über die Unterbrechung einer Schwangerschaft in eigener Verantwortung zu entscheiden“ (Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft 1972). Damit wurde die bisherige Indikationsregelung zugunsten einer selbstbestimmten Fristenregelung abgeschafft, wodurch auch die bürokratischen Hürden der Antragsstellung fielen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 15). Flankiert wurde diese Neuregelung von diversen sozialstaatlichen Sicherungen: indem der Abort arbeits- und sozialversicherungstechnisch zum Krankheitsfall wurde, waren Vorbereitung, Eingriff und Nachsorge kostenlos und die Patientin wurde mit Lohnfortzahlung beurlaubt (vgl. Lewandowski 1991, S. 149).

Sexualpädagogische Relevanz hatte diese Gesetzesnovelle, insofern der Schwangerschaftsabbruch nicht zum primären Familienplanungsinstrument werden sollte. Dementsprechend hatte zunächst der\*die durchführende Ärzt\*in die Aufgabe, die Patientin über die medizinische Bedeutung des Eingriffs und die zukünftige Verwendung von Kontrazeptiva aufzuklären (vgl. Aresin 1991, S. 83f.). Da in den Folgejahren der Legalisierung des Aborts außerdem durch ein vergleichsweise sorgloseres Sexualverhalten die Ansteckung mit sexuell übertragbaren Infektionen wieder zunahm (eine Tendenz, die in beinahe allen Ländern mit ähnlichen Gesetzesänderungen beobachtbar war), richteten sich die gesamtgesellschaftlichen sexualpädagogischen Bemühungen insgesamt auch wieder stärker auf sexuelle Gesundheit (vgl. Günther 1991, S. 168; Günther 1992, S. 146).

#### *2.4.2 Das Jahrzehnt der Jugend*

Neben der Frauenförderung war die Jugendpolitik ein weiterer Schwerpunkt der Reformprogramme der 70er Jahre, symbolisch verdeutlicht durch die 1973 in Berlin-Ost abgehaltenen *X. Weltfestspiele der Jugend und Studenten*, die rund 25.000 Jugendliche aus 140 Ländern anlockten und zum interkulturellen Austausch und gemeinsamen Feiern bei Musik und internationalen Redebeiträgen einluden (vgl. Malycha 2011, S. 54f.). Aber auch auf anderen Ebenen stand die Jugend im Mittelpunkt des Interesses. Bspw. begann das 1966 in Leipzig gegründete *Zentralinstitut für Jugendforschung* (ZIJ) zu Beginn der 70er Jahre die Arbeit an einer umfassenden empirischen Datenerhebung im Kontext der sog. PARTNER-Studien (vgl. Lautkötter 2021, S. 407). Im Zuge der ersten Befragung PARTNER I wurden 1972 bis 1974 mehr als 2.700 Auszubildende, Studierende und junge Berufstätige mithilfe anonymer Fragebögen zu verschiedenen Komplexen sexuellen Fühlens und Handelns befragt (vgl. Starke 2020, S. 58). Ähnliche Studien wurden in den Folgejahren (PARTNER II 1979-1982, PART-

NER III 1990) mit noch größeren Stichproben durchgeführt (vgl. Starke 1991, S. 210); deren Bedeutung soll im Kap. 3 genauer diskutiert werden.

Schließlich erging 1974 das Jugendgesetz der DDR. Neben Bestimmungen über die Teilhabe Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schule, in den Universitäten, in den Betrieben sowie im kulturellen Leben enthielt das Jugendgesetz auch Festlegungen zur Förderung der schulischen und außerschulischen Sexualerziehung (vgl. Bach 1991a, S. 233): die Bedeutung der Erziehung zu verantwortungsbewusstem Verhalten zum anderen Geschlecht wurde erneut hervorgehoben (§1(2)) und im Zusammenhang einer allseitigen Erziehung und Bildung zur Aufgabe der gesamten Staatspolitik der DDR erklärt, dem nicht nur die verschiedenen Instanzen des Bildungssystems, sondern alle gesellschaftlichen Kräfte verpflichtet seien, d.h. staatliche und wirtschaftliche Organe, die Betriebe und Genossenschaften, aber auch Presse, Rundfunk, Verlage, Musik, Film und Fernsehen (vgl. Jugendgesetz 1974, §2(1), §4(2), §32(2)).

Trotz der ambitionierten Gesetzgebung blieben vorerst allerdings einige Hindernisse sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Arbeitens bestehen: Noch immer gab es kein unabhängiges Institut für Sexualwissenschaft, die Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik beim wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung löste sich auf und durch Reisebeschränkungen wurde der Kontakt mit dem internationalen Fachdiskurs zunehmend erschwert (vgl. Bach 1991a, S. 233).

## **2.5 Zwischenresümee**

Insgesamt waren die 60er Jahre also zunächst geprägt von einer beginnenden Herauslösung der Sexualität aus dem traditionell medizinischen Kontext sowie einer umfassenden Pädagogisierung ihrer Teilaspekte und deren Entwicklungsbedingungen. Die 70er Jahre führten diese Entwicklung weitestgehend fort, wenn auch unter einigen erschwerten politischen Bedingungen. Trotz administrativer Hürden und den anfänglichen Berührungängsten der politischen Führung differenzierte die Sexualpädagogik ihren inhaltlichen Kanon von der Verhütung von STIs und Schwangerschaften über Liebe, Partnerschaft und Ehe bis hin zum individuellen Lusterleben aus.

Der Vielschichtigkeit der menschlichen Sexualität wurde dabei durch eine kontinuierliche interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Medizin, Psychologie, Sozialwissenschaft, Pädagogik, Ethik, Kultur- und Kunstwissenschaft Rechnung getragen. Die anvisierte Einheit von Theorie und Praxis blieb kein Abstraktum, sondern fand ihre konkrete Äußerung bspw. in der

Zusammenarbeit mit verschiedenen Ministerien oder der Übersetzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in juristische Regelungen unter unmittelbarer Mitarbeit von Sexuolog\*innen. Ihre Verantwortung bei der Veröffentlichung (populär-)wissenschaftlicher Publikationen oder der Aus- und Weiterbildung von Praktiker\*innen in den ESBs und Jugendorganisationen deutet auf die Bedeutung der Sexualerziehung für die gesellschaftliche Entwicklung; Sexualerziehung wurde in der Mitte einer umfassenden Erziehung und Bildung verortet und damit zur kollektiven Aufgabe gemacht. Dadurch erfuhr die Sexualpädagogik als gesamtgesellschaftlicher Auftrag gleichsam eine verstärkte Politisierung, von der im folgenden Kapitel noch zu sprechen sein wird.

## 3 Jugendsexualität Ost

Mit einem Verständnis der vielfältigen politischen, juristischen und gesellschaftlichen Bedingungen sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Arbeitens in der DDR können wir unsere Aufmerksamkeit nun den Adressat\*innen der Bildungsoffensiven und jugendpolitischen Bemühungen der 60er und 70er Jahre widmen: den Kindern und Jugendlichen. Dazu sollen zunächst kurz die diskursiven und politischen Zugriffe auf „die Jugend“ und deren sexuelle Entwicklung kontextualisiert werden, um danach verschiedene Versuche empirisch-forschender Zugänge und der medialen Verarbeitung jugendlicher Sexualität darzustellen.

### 3.1 Erwachsenwerden in der DDR

Genauer wurden in den 60ern und 70ern Jugendliche adressiert, die zum Großteil ihr gesamtes Leben lang DDR-sozialisiert waren. Damit war auch ihre sexuelle Sozialisation durch die vielgestaltigen sozialen Transformationen vorstrukturiert: Sie waren zumeist nach Kriegsende geboren und wuchsen unter den neuen ökonomisch-gesellschaftlichen Bedingungen auf, durchliefen die Pubertät, wurden erwachsen und gründeten zum Teil schon selbst Familien (vgl. Brock 2005, S. 247). Im Verlauf der 60er und 70er Jahre sollten sie und ihre Sexualität nun auf besondere Weise in diesen Transformationsprozess integriert werden.

#### *3.1.1 Die Bedeutung der Jugend für den Aufbau des Sozialismus*

Zu Beginn stand die DDR vor einer besonderen Aufgabe, die sie während der gesamten 40 Jahre ihrer Existenz prägen sollte: ihr „geschichtliches Unglück“, so Werner Hofmann (1984, S. 64), habe darin bestanden, dass ihre „neue Ordnung nicht, wie in anderen Ländern, aus einer eigenständigen Volksbewegung (etwa: gegen den Faschismus) hervorgegangen, sondern zunächst auf der Spitze der Bajonette einer Siegermacht ins Land getragen worden ist.“ Der neuen politischen Führung war also die Aufgabe gestellt, die Menschen in Ostdeutschland sozusagen nachträglich von der Richtigkeit des Sozialismus zu überzeugen, also mit jeder Regierungshandlung, jedem Angebot und jeder Gesetzesänderung entscheidende Bewusstseinsbildung zu betreiben. Verständlicherweise spielten dabei Kinder und Jugendliche als staatstragende Arbeiter und Bauern von morgen und damit als Garant der sozialistischen Zukunft eine entscheidende Rolle (vgl. Bildungsgesetz 1965, Präambel; Brock 2005, S. 220).

Dabei verließ man sich allerdings nicht blindlings auf die „dogmatisch[e] Auffassung von der ‚Selbstenwicklung‘“ des kulturellen Überbaus nach der Schaffung neuer gesellschaftlich-ökonomischer Bedingungen (Grassel 1967, S. 36). Dass neue ökonomische und damit auch neue soziale Verhältnisse ihre Spuren bei den ihnen unterworfenen Individuen hinterlassen würden, lag auf der Hand; die Pädagogik der DDR machte es sich allerdings zur Aufgabe, in diesen Transformationsprozess aktiv einzugreifen und die Jugend bewusst zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen (vgl. Brock 2008, S. 220). Denn neben der grundlegenden Veränderung der sozialen Eigentumsverhältnisse als primärer Voraussetzung seien beim Aufbau des Sozialismus noch andere gesellschaftliche Kräfte am Werk, sodass den Gesellschaftswissenschaften (z.B. Ethik, Kulturwissenschaften oder eben Erziehungswissenschaften) eine wichtige Rolle zukomme (vgl. Grassel 1967, S. 32f.). Nachdem die Umwälzung der Eigentumsverhältnisse in Ostdeutschland in Gang gesetzt war, wurde der DDR-Sozialismus also zunehmend ein sozialwissenschaftlich-weltanschaulich-ethisch-ästhetisches Bildungsprojekt (vgl. Wierling 1997, S. 225), wovon in Kap. 4 noch zu sprechen sein wird.

### *3.1.2 Politisierung jugendlicher Sexualität*

Dies bedeutete nicht zuletzt, die Jugendlichen und ihre sexuelle Entwicklung nicht sich selbst oder zufälligen Einflüssen zu überlassen. Ebenso wie in der BRD war es auch in der DDR in den unmittelbaren Nachkriegsjahren darum gegangen, die faschistische Vergangenheit und deren „corruption, decadence, pain and suffering“ auch auf dem Feld der Sexualmoral zu überwinden (Fenemore 2009, S. 73). Anders als in der BRD aber, wo etwa die christliche Kirche mithilfe der CDU-Regierung und einiger Zeitungen Kampagnen gegen voreheliche Sexualkontakte startete, baute die SED auf die Integration der Jugend in den Aufbau neuer kultureller und moralischer Werte, bspw. bei der Herausbildung neuer Geschlechterverhältnisse (vgl. ebd.; Herzog 2008, S. 72f.). Zwar besuchten die DDR-Jugendlichen ungeachtet des Geschlechts dieselben Schulklassen, arbeiteten in geschlechterheterogenen FDJ-Gruppen zusammen und waren es gewohnt, ihre Mütter und andere Frauen gleichberechtigt arbeiten zu sehen oder profitierten schon selbst von der Frauen- und Familienförderung in Betrieben und Hochschulen (vgl. Fenemore 2009, S. 73f.); jedoch betonten die Sexualpädagog\*innen, dass auch hier die Überwindung alter „bürgerlicher Rudimente im kulturellen Überbau“ nicht von selbst eintrete, sondern ein langwieriger allgemeiner Lernprozess sei – bspw. der Fortschritt in der Frauenfrage nicht nur eine Frage der objektiven Verhältnisse, sondern auch der subjektivi-

ven Einstellung sei (Bach 1973, S. 191f.) –, weshalb es „großer Anstrengungen“ zur bewussten Entwicklung einer neuen sozialistischen Geschlechtmoral bedürfe (Grassel 1967, S. 37).

Diese wandelte auf dem Grat zwischen der Befreiung von der überholten bürgerlichen sexuellen Doppelmoral und der Angst vor der Entgrenzung der Liberalisierung. Insofern stellte jugendliche Sexualität kein Problem an sich dar, wurde aber gegen die – holzschnittartig dargestellten – schädlichen imperialistischen Einflüsse des Westens in Position gebracht (vgl. Fenemore 2009, S. 84). Dieser provozierte bei der DDR-Jugend eine „Falschbewertung des Sexuellen, Prüderie und Zynismus, [...] Schamlosigkeit und falsche Scham“ und präsentierte „die Mißachtung und Entwürdigung der Frau in jeglicher Form“ (Borrmann 1962, S. 18), weshalb die Jugendlichen im Gegensatz dazu die „Sauberkeit in den Beziehungen der Geschlechter“ (Ulbricht 1958, zit. n. Borrmann 1962, S. 9) wahren und mit sozialem Verantwortungsbewusstsein lieben müssten (vgl. Fenemore 2009, S. 82). Dies führte dazu, dass sexualpädagogische Praxis lange Zeit Vorbereitung auf Liebesbeziehungen in monogamen, beständigen (und vorerst heterosexuellen) Ehepartnerschaften bedeutete (vgl. Bach 1973, S. 33; Herzog 2009, S. 76).<sup>5</sup>

Diese Politisierung des sexuellen Handelns nahm Anfang der 60er Jahre eine neue Qualität an. Ein Wendepunkt war das Jugendkommuniqué 1963, mit dem den Jugendlichen (auch vor dem Hintergrund des Mauerbaus 1961) in den Schulen, FDJ-Organen, Betrieben und Kultureinrichtungen mehr Vertrauen geschenkt werden sollte; ihre Initiative und ihr Tatendrang sollten nun zur Modernisierung des DDR-Sozialismus beitragen. Aus mehreren amtlichen Dokumenten und Appellen an die Jugend sprach das Selbstverständnis der SED, dass die Interessen der Jugend und des Staates identisch seien: beide repräsentierten die sozialistische Zukunft und den Mut, diese aktiv mitzugestalten (vgl. Wierling 1997, S. 223f.). Dabei wurde außerdem immer wieder darauf hingewiesen, dass der Sozialismus mit der Überwindung der Kommodifizierung der Liebe und der bürgerlichen Moral erst die Bedingungen für langanhaltende, echte Liebe geschaffen habe; dass also eine romantische Partnerschaft von einem Einsatz für die internationale Arbeiterbewegung nur profitieren könne (vgl. Herzog 2009, S. 73). Dementsprechend stand das Sexualverhalten auch im Dienste eines aktivistischen Leistungsdispositivs: wer gefestigte und glückliche Partnerschaften führe und vorurteilsfrei liebe, der erbringe auch in gesteigertem Maße wertvolle sozialistische Leistungen (vgl. Borrmann 1962, S. 17).

---

5 Wenngleich die Institution Ehe in der säkularisierten DDR natürlich andere Qualitäten als etwa in der BRD hatte, insofern sie sowohl vom religiösen Sakrament als auch von materiellen Interessen gelöst war und hauptsächlich ein soziales Verhältnis auf juristischer Grundlage war (und daher auch ohne große Probleme wieder aufkündbar war) (vgl. Kolbanowski 1952, S. 4; Brock 2005, S. 246).

Insgesamt wirft dies nicht zuletzt auch ein Licht auf die Bezüge sexualpädagogischer Theorie und Praxis auf ihre jugendlichen Subjekte und deren physische und psychische sexuelle Gesundheit oder ihr Gefühl für Verantwortung und Treue, die wiederum im Kap. 4 näher beleuchtet werden sollen.

## **3.2 Jugendsexualität als Forschungsobjekt**

Eine entscheidende Rolle für die diskursiven und politisch-praktischen Zugriffe auf die Jugend spielten diverse empirische sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte über jugendliche Sexualität. Diese waren zugleich Grundlage und Effekt der Gesetzesnovellen der 60er und 70er Jahre und übten einen maßgeblichen Einfluss auf die Planung sexualpädagogischer Programme aus. Von wesentlicher Bedeutung dafür war u.a. die Gründung des *Zentralinstituts für Jugendforschung* (ZIJ) 1966, das zum Mittelpunkt der empirischen Forschungslandschaft avancierte. Diese Tendenz, Sexualität und intimes Verhalten nicht mehr durch präskriptive Normen, sondern mittels statistischer Erhebungen zu beurteilen, gab es bei weitem nicht nur in der DDR, Bänziger/Stegmann (2010, S. 4) halten sie – ebenso wie ihre normalisierenden Effekte – für charakteristisch für das gesamte 20. Jahrhundert.

### *3.2.1 Sozialwissenschaftlicher Paradigmenwechsel*

Der Trend hin zur quantitativ-statistischen Empirieforschung entfaltete sich in der DDR im Zuge der Schaffung erster Rahmenbedingungen für sexualpädagogisches Planen und Handeln in den 50er und 60er Jahren (vgl. Starke 2020, S. 56f.). Eine Sexualpädagogik, die den Bedürfnissen ihrer Adressat\*innen gerecht werden soll, muss diese Bedürfnisse und ihre lebensweltliche Situierung natürlich zur Genüge kennen. Möglich gemacht wurde dies u.a. durch die Vereinfachung der Anwendung quantitativer Methoden aufgrund zunehmender Technisierung, bspw. bei der automatischen Auswertung standardisierter Lochkarten (vgl. Bach 1973, S. 266; Starke 2020, S. 71). Diese technischen Möglichkeiten fielen zudem auf fruchtbaren Boden: Während die sog. Kinsey-Reporte (eine der ersten großangelegten quantitativen Studien über das Sexualverhalten der US-Amerikaner\*innen) in der BRD entscheidenden Einfluss auf die Diskussion um Sexualpolitik und -wissenschaft hatten, erregten sie in der DDR vergleichsweise wenig Aufsehen (vgl. Eder 2015, S. 30f.); allerdings begannen sich doch auch in Ostdeutschland einige Forscher\*innen für großformatige sozialwissenschaftliche Ansätze zu interessieren. So befragte bspw. 1956 der Arzt Gerhard Klumbies Studierende der Universität Jena zu ihrem Sexualverhalten, Anfang der 60er befragten der Kinderarzt Heinrich Brückner

mehr als 3.000, der Psychologe Heinz Grassel mehr als 4.000 Jugendliche zu ihrem Sexualwissen (vgl. Grau 2008, S. 499; Starke 2020, S. 56).

Das Befragungsinstrument der Wahl dieser Jahre war der anonyme Fragebogen, andere psychologische Methoden wie Einzel- und Gruppeninterviews aber auch medizinische, biologische und soziologische Methodenprinzipien fanden ebenfalls Eingang in die verschiedenen Arbeiten (vgl. Grassel 1979, S. 44). Wenngleich sich die Methodologie bereits ausdifferenzieren begann, waren die Untersuchungen dieser Zeit aber weitgehend isoliert voneinander positioniert. Sie entstanden häufig als akademische Abschlussarbeiten, blieben also größtenteils punktuell, die Zielgruppen eingeschränkt, die Stichproben überschaubar (vgl. Grau 2008, S. 501). Erst die Gründung einer zentralen Forschungsgesellschaft erlaubte die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung größerer und aufwendigerer Forschungsvorhaben und sicherte damit die Jugendforschung als wichtige Grundlage sexualwissenschaftlicher und -pädagogischer Theoriebildung ab.

### *3.2.2 Das Zentralinstitut für Jugendforschung*

Die Gründung des Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung (ZIJ) 1966 ebnete daher den Weg zu einer zentralen Koordinierung, Institutionalisierung und Verstetigung der Jugendforschung. Auch das ZIJ zeichnete sich durch eine stark interdisziplinäre Arbeit aus, die „von Wissenschaftlern der Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie, Pädagogik, Kulturwissenschaft, Mathematik, Medizin sowie Jura gestaltet wurde“ (Lautkötter 2021, S. 407). Personell war das Institut seit seiner Gründung nämlich rasch angewachsen: nachdem zu Beginn sieben wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen dazugehörten, waren es 1970 bereits 25 und 1980 schließlich 55, die von 45 technischen Assistent\*innen unterstützt wurden (vgl. Grau 2008, S. 502). Ähnlich wie die Sektion Ehe und Familie und die Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik war auch das ZIJ in verschiedene Abteilungen organisiert. Besondere sexualwissenschaftliche Bedeutung sollte die Abteilung *Jugend und Studium* erhalten, die unter der Leitung von Kurt Starke die Koordinierung der drei sexuologischen Langzeit-Großprojekte übernahm: der PARTNER-Studien (vgl. ebd., S. 503; Lautkötter 2021, S. 407f.).

Einzelne Indikatoren zu Sexualität und Partnerschaft waren auch zuvor schon in ZIJ-Studien enthalten gewesen, wurden mit der PARTNER-Serie aber schließlich in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Starke 2020, S. 57f.). Im Zuge von PARTNER I wurden von 1972 bis 1974 2.741 Lehrlinge, Studierende und junge Berufstätige mithilfe eines anonymen Fragebogens zu einem breiten Fragenspektrum von Einstellungen zu Partnerschaft bis hin zu sexueller Gewalt

befragt. Diese Stichprobe wurde für PARTNER II mehr als verdoppelt, sodass von 1979 bis 1982 5.469 16- bis 30-Jährige einen vergleichbaren aber differenzierteren Fragebogen ausfüllten. Das vorläufige Ende der Serie markierte die Studie PARTNER III, die 1990 – unter schwierigen materiellen Bedingungen kurz vor der Schließung des ZIJ im Zuge der politischen Wende – stattfand und neben einer abermaligen Vergleichsbefragung von 3.103 16- bis 48-Jährigen auch groß angelegte Teilstudien enthielt, bspw. unter homosexuellen Männern und Frauen, unter Strafgefangenen sowie unter Studierenden zahlreicher sowjetischer Universitäten (vgl. Grau 2008, S. 503; Starke 1991, S. 210f.; Starke 2020, S. 58ff.).

Das Forschungsdesign ermöglichte es, in einem mehrdimensionalen Generationsvergleich (im Quer- und Längsschnitt) die Entwicklung jugendlicher Sexualität über fast drei Jahrzehnte abzubilden. Diese umfassenden Ergebnisse bedeuteten somit eine gewisse Zäsur für die DDR-Sexuologie: „das vielfältige individuelle sexuelle Verhalten“ war ins „Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt“ (Grau 2008, S. 500) und das Sprechen darüber wurde mithilfe der wissenschaftlichen Grundlage „gesellschaftsfähig“ (Starke 2020, S. 57). Die Sexualpädagogik profitierte davon in besonderer Weise, insofern das Argument für die Notwendigkeit sexualpädagogischer Bildungsinhalte ein eindrucksvolles empirisches Fundament bekam: Die Ergebnisse von PARTNER I belegten, dass Liebe und Sexualität wichtige Sozialisationsinstanzen des Jugendalters waren, also nicht – wie früher befürchtet – schädlich oder verderblich wirkten, sondern im Gegenteil viele positive Effekte auf die gesamte Persönlichkeit hatten (vgl. ebd., S. 58). Die Ergebnisse von PARTNER II wiederum belegten die Wirkung von gesellschaftlichen Veränderungen auf die Jugendsexualität und bildeten den im Kap. 2 beschriebenen Liberalisierungsschub auf der Ebene des jugendlichen Denkens und Fühlens ab, bspw. bei der Affirmation partnerschaftlicher Gleichberechtigung, der weiten Verbreitung von Schwangerschaftsverhütung (v.a. mit der Pille) oder der relativ starken Orientierung auf Partnerschaft und Familie (vgl. ebd., S. 59).

Ob die wissenschaftliche Erforschung jugendlicher Sexualität nun primärer Zweck der Arbeit des ZIJ war oder nicht<sup>6</sup>; die Forschungsergebnisse und das Bild, das diese von der Jugend zeichneten, waren für die Entwicklung der Sexualwissenschaft und -pädagogik unersetzlich.

---

6 Lautkötter (2021, S. 408f.) und Grau (2008, S. 499) vermuten eher, dass die Forschung des ZIJ vorrangig der Information der Parteiführung über die nationale Stimmungslage diene, um innenpolitische Entscheidungen zu unterfüttern und die staatliche Überwachung der Bevölkerung zu optimieren. Selbstredend war das ZIJ als Forschungsgesellschaft beim Amt für Jugendfragen des Ministerrats dem DDR-Sozialismus verpflichtet. Es diene als eine der Schnittstellen zwischen Bevölkerung und Politik und sammelte Daten, um gesetzgeberische und sozialpolitische Maßnahmen mit den Wünschen, Vorlieben und Einstellungen der Menschen zu vermitteln; was in einer Planwirtschaft, deren Zweck in der Befriedigung real existierender Bedürfnisse und nicht der Mehrung des Profits einzelner besteht, natürlich unerlässlich ist (vgl. Hohmann 1991, S. 10).

Sie sicherten sexualpädagogisches Planen und Handeln nicht nur wissenschaftlich ab und unterstützten deren Professionalisierung, sondern begünstigten auch einen gesamtgesellschaftlichen Normalisierungsprozess und eine Akzeptanz des Sexuellen in der Öffentlichkeit, die wiederum in Form von günstigen Rahmenbedingungen auf die sexuologische Forschung zurückwirkten (vgl. Grau 2008, S. 499; Starke 1991, S. 212).

### **3.3 Mediale Verarbeitungen jugendlicher Sexualität**

Die Jugend und ihre Sexualität ist allerdings nicht nur „Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel der Forschung gewesen“ (Starke 1991, S. 209), sondern fand auch zunehmend Eingang in die Medienlandschaft. Auch im Kontext Sexualität spielten die Medien in der DDR eine besondere Rolle: War man in den 50er und frühen 60er Jahren noch streng gegen die Verbreitung westlicher Popkultur vorgegangen – bspw. gegen ‚dekadente‘ US-amerikanische Musik oder ‚Schmutz- und Schund-Literatur‘ –, kam es auch hier bald zu einem Strategiewechsel: die Gefahr der „psychologische[n] Propaganda des Imperialismus“ (Jugendkommuniqué 1963, S. 14) wurde zur Begründung der Notwendigkeit sexualpädagogischer Gegensteuerung, wozu (spätestens seit dem Jugendgesetz 1974) auch insbesondere die Massenmedien angehalten waren (vgl. Fenemore 2009, S. 84f.).

#### *3.3.1 Musik, Film und Funk*

Im Zuge dieser Gegensteuerung wurde zunächst das Empfangen von westdeutschen Radiosendern entkriminalisiert. Als alternative Angebote entstanden zudem Jugendprogramme bei den DDR-Radiostationen, mit denen auf die Konsumgewohnheiten der Jugendlichen eingegangen und Hitparaden und Wunschsendungen eingerichtet wurden, in denen sogar Westmusik lief (vgl. Malycha 2011, S. 55). Dies bedeutete zugleich einen entscheidenden Wandel im Umgang mit Sexualität in jugendlichen Subkulturen, insofern die harte popkulturelle Außenpolitik der 50er Jahre auf dem Terrain der „dekadenten“ und „stimulierenden“ Beat- und Rock’n’Roll-Musik – bspw. durch den Einfluss von Elvis „the pelvis“ (die Hüfte) oder aufreizenden neuen Tanzstilen – zunehmend fallen gelassen wurde (vgl. Fenemore 2009, S. 77). Im „Windschatten der X. Weltfestspiele“ 1973 begann sich *Ost-Rock* schließlich sogar als eigenes Subgenre zu etablieren (Malycha 2011, S. 55).

Eine ähnliche Entwicklung gab es auch auf der Leinwand. So entstanden seit den 60er Jahren zahlreiche Filme, die sich teilweise explizit mit sexualaufklärerischen Botschaften sowohl an Jugendliche als auch an deren Eltern wandten. Eine der ersten größeren Produktionen die-

ser Art war die aus vier eigenständigen Filmen bestehende Reihe *Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen* von Götz Oelschlägel, die zwischen 1963 und 1965 von der DEFA produziert wurde und in den Bestand des Deutschen Hygiene-Museums Dresden einging (vgl. Lautkötter 2021, S. 390). Neben dokumentarischen Filmen wie *Ist das denn schon Liebe?* (der in Zusammenarbeit mit einer 8. Klasse gedreht wurde) produzierte die DEFA später auch Spielfilme über Jugend- (bspw. *Verbotene Liebe* 1990) und Homosexualität (bspw. *Coming Out* 1989) (vgl. Starke 1991, S. 209; Stumpe 2020, S. 307).

### 3.3.2 Aufklärungsbücher

Ein Aufklärungsmedium mit deutlich längerer Tradition war hingegen das Buch. In dieser Form erschienen seit den frühen Jahren der DDR-Sexualwissenschaft Forschungsergebnisse auf populärwissenschaftlichem Niveau und in verständlicher Sprache, aber auch niedrigschwellige Ratgeberliteratur (vgl. Starke 2020, S. 56; Lautkötter 2021, S. 382). Das Angebot an verschiedenen Titeln blieb zwar beschränkt, dafür erschienen die Bücher aber zum Teil in sehr hoher Auflage. Ebenso war der Kreis der Autor\*innen insgesamt recht überschaubar, sie standen aber beinahe alle in enger Verbindung mit der institutionalisierten Sexualwissenschaft (bspw. über die Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik oder das ZIJ) und der Ehe- und Sexualberatungsinfrastruktur (vgl. Starke 1991, S. 209). Unter den Büchern waren solche, die sich eher an Erwachsene richteten und die zunächst die Eltern und andere Erziehende dazu befähigen sollten, angst- und vorurteilsfrei über Sexualität sprechen zu können – bspw. *Mann und Frau intim* von Siegfried Schnabl, der lange Jahre Leiter der ESB Karl-Marx-Stadt war, oder *Sprechstunde des Vertrauens* von Lykke Aresin, der Leiterin der ESB Leipzig und leitendes Mitglied in der Sektion Ehe und Familie (vgl. Stumpe 2020, S. 306). Andere Bücher richteten sich direkt an kindlich-jugendliches Publikum, bspw. *Denkst du schon an die Liebe?* von Kinderarzt und Sexualforscher Heinrich Brückner oder *Jugend und Liebe* des Pädagogen Rolf Borrmann (vgl. Lautkötter 2021, S. 382; Stumpe 2020, S. 307).

### 3.3.3 „Unter vier Augen“

Zu einer der wichtigsten Ratgeberquellen für Jugendliche dieser Zeit avancierte indessen die Frage-Antwort-Rubrik *Unter vier Augen* in der FDJ-Tageszeitung *Junge Welt*.<sup>7</sup> Nachdem bereits das V. Parlament der FDJ 1955 beschlossen hatte, dass sich die organisationseigene Tageszeitung dem Thema Sexualität widmen und den Interessen der Jugend entsprechend dar-

<sup>7</sup> In der Befragung zu PARTNER II gaben 73% der Jungen und 87% der Mädchen an, die Rubrik zu kennen und zu lesen. (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 57)

stellen sollte, erschienen erst einige einzelne Artikel, bevor 1963 die Rubrik *Unter vier Augen* eingerichtet wurde – ein Segment, bei dem Briefe von Leser\*innen zu Themen rund um Freundschaft, Partnerschaft und Liebe von einer eigens dafür geschaffenen Redaktion (unter Mitwirkung je einer ärztlichen, einer psychologischen und einer pädagogischen Fachkraft) beantwortet und veröffentlicht wurden (vgl. Lautkötter 2021, S. 381f.; Stumpe/Weller 1995, S. 58). *Unter vier Augen* sicherte sich einen festen Platz in der Zeitung und erlebte 1972 mit der Übernahme der Position der Chefredakteurin durch die Journalistin Jutta Resch-Treuwerth einen erneuten Aufschwung: vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen (bspw. der Legalisierung des Schwangerschaftsabbruchs 1972) erweiterte die Rubrik zunehmend ihre Zielgruppe und lotete auch Themen wie sexuelle Wünsche und Praktiken, Schwangerschaftsverhütung und Ehekonflikte aus (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 60). Ab der zweiten Hälfte der 70er Jahre bearbeitete ein ganzes Korrespondenzteam die mittlerweile stark angewachsene Menge an Briefen und wurde sogar als Expertengruppe auf Gesprächsveranstaltungen und Elternseminare eingeladen (vgl. ebd.).

Während die *Bravo* in der BRD die Beratungsrubrik um *Dr. Sommer* mit Fotostories, Fallgeschichten und bebilderten „Führungen“ auf der erogenen Landkarte des männlichen und weiblichen Körpers“ versah – und damit zur „Erotisierung“ bzw. Sexualisierung der Bilder- und Vorstellungswelt der Jugendlichen“ beitrug und sie mit erfolgversprechenden „sexuellen Skripten“ ausstattete (Eder 2015, S. 42) –, kam *Unter vier Augen* deutlich sachlicher und nüchterner daher. Nichtsdestotrotz (oder gerade deswegen) entstand ein bemerkenswertes Vertrauensverhältnis zwischen der Redaktion und den Leser\*innen: knapp 80% der zum Großteil mehrseitigen Briefe waren mit Namen und Adresse unterzeichnet (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 60). Die Junge Welt war mit diesem Projekt zudem nicht allein, ähnlichen Bekanntheitsgrad erreichte die Kolumne *Professor Borrmann antwortet*, die das FDJ-Magazin *neues leben* unter Mitwirkung des Pädagogen Rolf Borrmann herausgab (vgl. Lautkötter 2021, S. 414).

Die Menge an Leser\*innenbriefen ermöglichte es der Gruppe um Resch-Treuwerth ab dem Ende der 70er Jahre außerdem, die Inhalte der Zuschriften, die Altersstruktur der Leser\*innen und deren soziale Herkunft analytisch zu kartografieren; es begann dazu eine Kooperation mit dem ZIJ, um das dynamische Bild der Jugendsexualität, wie es sich der Redaktion darstellte, mit den repräsentativen Daten des Instituts zu vergleichen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 60f.). Nach der Wende nahm die Auflage der Jungen Welt allerdings stetig ab und die Redaktion erreichten immer weniger Zuschriften; 1994 wurde die Rubrik nach dreißigjähriger Tätigkeit schließlich eingestellt (vgl. ebd., S. 64).

## **4 Sozialistisch arbeiten, lernen, lieben: schulische Sexualpädagogik made in GDR**

Wie bereits in Kap. 3 angedeutet, lässt sich der Aufbau des DDR-Sozialismus v.a. als umfassendes pädagogisches Projekt verstehen, in dem Erziehung und Bildung nicht nur der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit, sondern – als „Instrument des Klassenkampfes“ – immer auch übergeordneten sozialen Interessen dienen, d.h. ausdrücklich der sozialistischen Bewegung verpflichtet waren (Busch 1998, S. 103). In den frühen Jahren der DDR dominierte daher (auch als radikaler Bruch mit den biologistischen Essenzialisierungen des Faschismus) die Vorstellung eines Erziehungsdeterminismus sowie eines daraus abgeleiteten -technizismus: der Mensch sei – als Produkt seiner gesellschaftlichen Umgebung – gezielt formbar, sofern man nur die verschiedenen Sozialisations- und Erziehungseinflüsse kontrolliert (vgl. Wierling 1997, S. 225). Bald bearbeiteten Pädagog\*innen das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aber auch differenzierter und theoretisierten bspw. über die individuell-psychische Brechung bei der Interiorisation von sozialen Normen (vgl. Grassel 1967, S. 27). Nichtsdestotrotz blieben Erziehung und Bildung aber ein gesamtgesellschaftliches Anliegen, mit der allgemeinbildenden Schule im Zentrum.

### **4.1 Erziehung und Bildung als kollektiver Auftrag**

Individuum und Gesellschaft würden sich, so die „sozialistische Bildungskonzeption“, schon auf der Prozessebene pädagogischen Handelns auf verschiedene Arten dialektisch gegenüberstehen: Bildung müsse man als „*einen sozialvermittelten und sozialorganisierten Prozess, als Prozess der sozialistischen Kollektiverziehung*“ verstehen (Neuner 1973, S. 38, Herv. im Orig.). Da einerseits der Charakter der Bildung maßgeblich vom Stand der gesellschaftlichen Entwicklung im Sozialismus und den entsprechenden Bedingungen pädagogischer Praxis abhängen sowie andererseits die Entwicklung des sozialistischen Kollektivs auf die wissenschaftliche und Bewusstseinsbildung ihrer individuellen Mitglieder angewiesen sei, sei sozialistische Bildung nur mit und durch das gesellschaftliche Kollektiv möglich (vgl. ebd.; Borrmann 1962, S. 19). Ferner bedeutete dieser Prozess der „Vergesellschaftung des Pädagogischen und Pädagogisierung der Gesellschaft“ (Klingberg 1984, S. 15) auch eine Dialektik von Erziehung und Bildung: eine sozialistische Pädagogik könne sich weder auf Verhaltensanwei-

sungen noch auf scholastische Auslegung wissenschaftlicher Erkenntnisse beschränken, sondern bestehe in der Vermittlung von Theorie und gesellschaftlicher Praxis, ziele auf Verhaltensänderung durch Wissenszuwachs und Wissenszuwachs durch eigenständiges soziales Handeln im Zusammenhang mit der Herausbildung ethischer, politischer, ästhetischer usw. Einstellungen (vgl. ebd., S. 14; Baske 1998a, S. 139).

Ihren Ausdruck fand diese Grundlegung im Paradigma der *sozialistischen Persönlichkeit*, das sowohl Ankerpunkt theoretischer Reflexionen als auch Ziel pädagogisch-praktischer Programme wurde. Zunächst soll daher die sozialistische Persönlichkeit in ihrer angedeuteten Ambivalenz (als *sozialistische Persönlichkeit* und als *sozialistische Persönlichkeit*) skizziert werden, bevor wir anschließend nach den sexuologischen Bezügen dabei fragen.

#### *4.1.1 Grundbausteine der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit*

Ausgangspunkt jedweder Pädagogik ist der Mensch und die Entwicklung seiner Persönlichkeit. Anders als ihre klassisch-humanistischen Vorgänger rühmte sich die sozialistische Pädagogik allerdings damit, dabei (in Anschluss an die philosophischen Traditionen des Marxismus) nicht auf ein abstraktes Mensch-Sein ohne räumlich-zeitlichen Bezug zu rekurrieren, sondern dieser „Vorstellung vom ‚Wesen des Menschen‘“ eine „*konkret-historische und soziale Betrachtungsweise*“ entgegenzusetzen (Neuner 1989, S. 13, Herv. im Orig.). Schließlich könne der „Sinn des Lebens“ eines Menschen „nicht durch irgendwelche Zielsetzungen unabhängig vom Charakter der Epoche bestimmt werden. [...] Er wird in Klassen und in den Klassenkampf hineingeboren, solange Klassen existieren, und nimmt aktiven oder passiven Anteil“ (Hörz 1979, S. 27). Die Besonderheit der für die DDR-Erziehungswissenschaft aktuellen konkret-historischen Periode sei nun die Überwindung der marktwirtschaftlichen Konkurrenz und deren entfremdenden Persönlichkeitseffekte (bspw. die Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit im System der Lohnarbeit oder die Verdinglichung und Kommodifizierung zwischenmenschlicher Beziehungen in Vertragsverhältnissen). Erst die Umwälzung der diesen Effekten zugrundeliegenden sozioökonomischen Voraussetzungen und der anschließende Aufbau des Sozialismus schaffe zunehmend die Bedingungen für die allseitige harmonische Entfaltung der gesamten Persönlichkeit des Menschen (vgl. Brock 2005, S. 221).

Wie bereits erwähnt bedeutete dies aber auch, den Menschen zu einem Mitglied des sozialistischen Kollektivs zu erziehen, um ebendiese Bedingungen zu erhalten – und ggf. zu verteidigen. Davon zeugen etwa die von Walter Ulbricht auf dem V. Parteitag der SED 1958 formulierten *10 Gebote für den neuen sozialistischen Menschen*, die u.a. sozialistischen Patriotis-

mus und solidarischen Internationalismus, die Verpflichtung auf den antifaschistischen Frieden, Kameradschaftlichkeit bei der Arbeit und im Kollektiv sowie Disziplin und Sauberkeit umfassten (vgl. Borrmann 1962, S. 14; Brock 2005, S. 223). Im Zuge der Reformen des Bildungssystems in den 60er Jahren kamen außerdem ein hoher Grad an wissenschaftlicher und kultureller Bildung sowie ausgeprägte technische Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzu (vgl. Brock 2005, S. 224). Erst solch eine allseitige Entwicklung würde es dem Menschen erlauben, „durch seine schöpferische Kraft [...] gleichzeitig Schöpfer seiner eigenen Bedingungen und damit Schöpfer seiner Selbst“ zu werden, d.h. aktiv handelnd in den Prozess seiner eigenen und der gesellschaftlichen Entwicklung einzugreifen (Klingberg 1984, S. 53).

Aus dieser Perspektive lässt sich die sozialistische Persönlichkeit weniger als eine – freilich kontingente – abstrakte und diktatorisch von oben verordnete Idealvorstellung der Parteielite verstehen (wie es etwa Zimmermann (1999, S. 92) oder Grau (2008, S. 508f.) darstellen), sondern eher als Abbild einer konkreten pädagogischen Vermittlung zwischen den subjektiven Fähigkeiten, Dispositionen und Einstellungen des Individuums und den objektiven Anforderungen einer zunehmend technisierten Industriegesellschaft in Zeiten der Systemkonkurrenz im Kalten Krieg: der sozialistische Mensch ist eine allseitig entwickelte Persönlichkeit, er besitzt eine hochwertige Allgemeinbildung, die Wissenschaft und produktive technische oder landwirtschaftliche Praxis vereint, aber auch ideologische und moralische Festigkeit, um die bisherigen Errungenschaften des Sozialismus im Zweifelsfall zu verteidigen (vgl. Borrmann 1962, S. 31; Malycha 2011, S. 40). In diesem Sinne würden also idealerweise verschiedene Faktoren zusammenkommen – etwa Eltern mit gefestigter sozialistischer Einstellung zur Arbeit und zu zwischenmenschlichen Beziehungen, engagierte Vorbilder wie Lehrpersonen, FDJ-Betreuende oder Mitglieder der Patenbrigaden in der Produktion, ein fehlender Einfluss von Westmedien usw. – und dafür sorgen, dass sich jeder Heranwachsende dem Aufbau der nationalen antifaschistischen Neuordnung und der internationalen Arbeiterbewegung verpflichtet fühlen und dadurch wiederum – gleichsam „als Erzieher und Erzogener“ (Borrmann 1962, S. 28) – auf andere positiven Einfluss ausüben würde (vgl. Brock 2005, S. 250).

#### *4.1.2 Die sozialistische Persönlichkeit als sexuelles Wesen*

Selbstverständlich konnte eine Pädagogik, die auf eine allseitige harmonische Entwicklung der gesamten Persönlichkeit zielt, die menschliche Geschlechtlichkeit nicht ausblenden. Dass sexuelles Fühlen, Denken und Handeln ebenso zum wandel- bzw. pädagogisch formbaren Teil der Persönlichkeit gehören, hatten schon die Weimarer Reformer\*innen betont; die sozialisti-

sche Pädagogik konkretisierte diese Vorstellung wiederum durch Rückgriffe auf eine marxistische Anthropologie: der soziale Intellekt bzw. das soziale Bewusstsein, das den Menschen als Lebewesen maßgeblich charakterisiere, ermögliche die Aufhebung unmittelbarer biologischer Gegebenheiten, d.h. auch sexuelle Bedürfnisse, die man früher als naturgegebene Triebe darstellte, seien mithin Produkte von Sozialisationsprozessen und unterlägen damit einem gewissen kulturhistorischen Wandel (vgl. Grassel 1967, S. 16f., 19). Auch auf dem Feld des Sexuellen habe der Sozialismus den Menschen nun aus der Unterdrückung befreit und damit eine neue Qualität sexuellen Fühlens, Denkens und Handelns ermöglicht. Insbesondere habe er Bedingungen geschaffen, die es dem Menschen erlauben, durch tiefe emotionale und sexuelle Beziehungen eine „glückhafte Steigerung seines Daseins“ zu erleben (Bach 1991b, S. 239). Auch dies geschehe allerdings nicht mechanisch, sondern bedürfe bspw. eines Wissens über die eigene und die je andere Geschlechtlichkeit oder über die Dynamik von Partner- und Familienbeziehungen, um die vielfältigen Entwicklungsaufgaben des Pubertäts- und jungen Erwachsenenalters erfolgreich zu bewältigen (vgl. Hörz 1979, S. 17).

Allerdings habe auch der sexuelle Teil der Persönlichkeit eine kollektive Seite; denn intime Beziehungen seien durchaus keine Privatsache der beteiligten Personen, sondern wie jede andere zwischenmenschliche Interaktion ein soziales – und zwar ein sozialvermitteltes sowie sozialvermittelndes – Ereignis (vgl. Grassel 1967, S. 34; Borrmann 1962, S. 16). So sei das sexuelle Glück des Individuums auch davon abhängig, inwieweit seine Einstellungen und Verhaltensdispositionen mit kollektiven Wertvorstellungen übereinstimmen oder ob individuelle und soziale Bedingungen und Anforderungen in Konflikt geraten (vgl. Bach 1991b, S. 239f.). So würde bspw. auch die sozialistische Geschlechtmoral eine Doppelrolle spielen: einerseits in Form von aufgabenorganisatorischer oder auch emotionaler und sexueller Gleichberechtigung und Gleichverantwortlichkeit in einer Partnerschaft, andererseits als gelebte Bewährung gegen die bürgerliche Sexualideologie des Westens (vgl. Grau 2008, S. 497; Borrmann 1962, S. 18). Gleiches gelte für die bewusste Familienplanung, in der sich individuelle Wünsche und kollektive Anforderungen treffen (vgl. Bach 1991b, S. 239).

Im Paradigma der sozialistischen Persönlichkeit verdichtete sich also das Ziel der Erziehung und Bildung, die je individuelle und die kollektive Entwicklung in Einklang zu bringen – weswegen die Sexualpädagogik als Vorbereitung auf Liebe, Partnerschaft und Familie stets den Bezug zur sozialen Dimension sexuellen Handelns suchte –, ohne deren Gegensatz zugunsten einer der beiden Seiten aufzulösen (vgl. Hörz 1979, S. 19). Gleichzeitig erlaubte es,

die Sexualerziehung in die harmonische Entwicklung aller Persönlichkeitsteile zu integrieren und ihr so „den Anstrich des Besonderen“ zu nehmen (vgl. Borrmann 1979, S. 176f.).

## **4.2 Sexualpädagogik als schulpädagogisches Problem**

Wenngleich sexualpädagogisch auf Jugendliche einzuwirken Aufgabe des gesamten sozialistischen Kollektivs im Allgemeinen und damit auch jeder erziehenden Person im Speziellen sei, so leiste die allgemeinbildende Schule doch einen besonderen Beitrag zur systematischen sozialistischen Persönlichkeitsbildung (vgl. ebd., S. 188). Einerseits trete in der allgemeinbildenden Schule der sozial-kollektive Charakter der Erziehung und Bildung mitunter am deutlichsten zutage; denn der Sozialismus habe das bourgeois-bürgerliche Bildungsmonopol gebrochen und das humanistische „Recht auf Bildung mit der *realen Möglichkeit*, eine hohe Bildung zu erwerben, verbunden“ – und zwar für alle Kinder, unabhängig von der sozialen Stellung ihrer Eltern, ihres Geschlechts, ihres kulturellen oder religiösen Hintergrunds (Klingberg 1984, S. 27, 54). Andererseits sei der pädagogische Prozess auf der Mesebene des Unterrichts charakteristischerweise besonders dicht und verlaufe hochgradig organisiert und planmäßig (vgl. ebd., S. 16).

Einer der wichtigsten Teile des Erziehungs- und Bildungssystems war daher die mit dem Bildungsgesetz 1965 leicht restrukturierte zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, die als allgemeine Bildungsinstitution von beinahe allen Kindern der Republik besucht wurde (vgl. Baske 1998b, S. 187). In ihren Fokus wurden im Laufe der 60er Jahre nun auch sexuelle Erziehungs- und Bildungsinhalte gerückt: Wie im Kap. 2 dargestellt, gelangte der Themenkomplex „Fortpflanzung und ontogenetische Entwicklung des Menschen“ bereits 1947 in den Lehrplan der 11. Klasse und wurde 1951 in die 10. bzw. 1959 in die 9. Klasse vorgezogen. Im Zuge der 60er und 70er Jahre durch die sexualwissenschaftliche Ausdifferenzierung sowie die Vereinheitlichung und Demokratisierung des Schulsystems ermöglicht und durch die Betonung der Notwendigkeit der gezielten ganzheitlichen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten erfordert, sollte schulische Sexualpädagogik nun aber mehr bedeuten als einige Stunden Sexuaufklärung im Biologieunterricht.

### *4.2.1 Das Verhältnis von sexueller und Allgemeinerziehung und -bildung*

Wenngleich der Biologieunterricht auch eine wichtige Rolle in der geschlechtlichen Erziehung und Bildung spiele, so gehöre zu einer auf den gesamten Umfang der Sexualität als Teil der Persönlichkeit gerichteten Sexualpädagogik doch weit mehr als Wissen über Anatomie

und Fortpflanzung (vgl. Borrmann 1962, S. 122). Dem doppelten Anliegen der Erziehung und Bildung und den Aufgaben von Schule als sozialintegrativer Institution entsprechend bedeute Sexualität zu lernen immer auch eine Anpassung an die Bedingungen der gesellschaftlichen Umwelt (vgl. Borrmann 1991, S. 178) – und wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, gehörten dazu immer auch ethische, gesundheitliche, politisch-weltanschauliche und ästhetische Aspekte, bspw. bei Fragen nach einer sozialistischen Geschlechtermoral, nach geschlechtlicher Gleichberechtigung, Möglichkeiten der Kontrazeption, Regelungen für den Abbruch einer Schwangerschaft usw. Da die menschliche Sexualität und ihre Ausdrucksformen so vielgestaltig und ihre Teilaspekte stets aufeinander bezogen seien, liege die sexuelle Bildung und Erziehung also quer zur Persönlichkeitsentwicklung insgesamt: „der gesamte körperliche, intellektuelle und charakterliche Entwicklungsstand einer Persönlichkeit [findet] in ihrem Sexualverhalten Ausdruck“ (ebd., S. 177). Aus jenem Grund könne also auch umgekehrt die sexuelle Erziehung und Bildung kein Sondergebiet neben geistiger, körperlicher, sittlicher, wissenschaftlicher, ästhetischer und politischer Erziehung und Bildung sein, d.h. es könne kein klar abgrenzbares Unterrichtsfach *Sexualerziehung* geben (vgl. Borrmann 1962, S. 20).

Vielmehr müsse es darum gehen, die sexualpädagogischen Potentiale der bestehenden Bildungsgänge herauszuschälen, d.h. Anknüpfungspunkte auch anderer Unterrichtsfächer neben dem Biologieunterricht zu identifizieren und bewusst zu gestalten. Wie auch das 1966 überarbeitete Lehrplanwerk feststellte, könne etwa der Deutschunterricht über die Bearbeitung von Literaturstücken die emotionale Seite sexuellen Handelns, die musisch-künstlerischen Fächer den ästhetischen in den Fokus rücken; der Geschichtsunterricht könne den historischen Wandel von Partnerschaft und Familie behandeln, der Staatsbürgerkundeunterricht die Stellung und Funktion der Familie in der sozialistischen Gesellschaft (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 199, 202; Grassel 1967, S. 183f.). Darüber hinaus spiegele der Lehrplan einige sexualpädagogische Potentiale aber noch nicht genügend wider, bspw. die des Sportunterrichts, dessen Organisationsform in Geschlechtergruppen das Bearbeiten von geschlechterspezifischen Themen ermögliche (bspw. Menstruationshygiene, Masturbation oder auch Krebsprophylaxe beim Abtasten von Brust und Hoden), oder des polytechnischen Unterrichts, der ein praktisches „Bewährungsfeld“ gleichberechtigter Zusammenarbeit und kameradschaftlicher Unterstützung sei (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 208).

Ein umfassender sexualpädagogischer Unterricht leiste also immer auch einen entscheidenden Beitrag zu speziellen Feldern der allgemeinen Erziehung wie der Gesundheitserziehung

(bspw. bei Themen wie Körperhygiene und Vorbeugung sexuell übertragbarer Infektionen, aber auch psychische Gesundheit im Zusammenhang mit der je eigenen Entwicklung und einem Leben in Partnerschaft und Familie), der moralischen Erziehung (v.a. die Gleichberechtigung der Frau und sexualethische Werte wie Achtung, Vertrauen, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit betreffend) oder der weltanschaulich-politischen Erziehung (bspw. Familie als sozialstaatliche Einheit, Abgrenzung nach Westen usw.) (vgl. Busch 1998, S. 102f.; Hörz 1979, S. 29f.).

#### *4.2.2 Zur Didaktik schulischer Sexualpädagogik*

Damit solche sexualpädagogischen Erziehungs- und Bildungsinhalte wirksam werden, dürfen sie selbstredend nicht dem Zufall überlassen werden, sondern müssen im Rahmen systematischen und gerichteten pädagogischen Handelns verortet und in diesem reflektiert werden. Nicht nur müsse sich also der Lehrplan entsprechend weiterentwickeln; auch sexualpädagogischer Unterricht im Speziellen müsse durch begründete Methoden und Prinzipien abgesichert sein.

##### *4.2.2.1 Methoden und Formen*

Die Idee der umfassenden allgemeinen Erziehung und Bildung bedeute zunächst, sexualpädagogisches Handeln nicht nur auf einseitige Aufklärung oder Belehrung einzuschränken – wengleich das faktenbasierte Aufklären über falsche Vorurteile und Scheinwissen ein wichtiger Bestandteil sei –, sondern stets auf eine Formung der gesamten Persönlichkeit der Schüler\*innen zu zielen (vgl. Borrmann 1979, S. 177). Dazu sei es v.a. notwendig, die Vermittlung von natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen stets mit einer moralischen Norm- und Wertorientierung zu verbinden (vgl. Borrmann 1962, S. 26). Da sich sexualpädagogischer Unterricht dabei aus ethischen Gründen nur sehr bedingt auf Methoden wie Demonstrationen oder Experimente stützen könne, käme dem Wort, d.h. der theoretischen Darlegung im (Gruppen-)Gespräch besondere Bedeutung zu (vgl. Borrmann 1979, S. 186f.). Daher trage der Unterricht in weiten Teilen weniger praktisch einführenden als vielmehr präventiv-vorbereitenden Charakter, insofern das „Spezifische der Geschlechterbegegnung [...] letztlich nur individuell erfahrbar und erlebbar“ sei (Grassel 1967, S. 179).

Um sexualpädagogischen Unterricht aber trotzdem anschaulich zu gestalten und gleichzeitig dem engen Zusammenhang von Bildung und Erziehung gerecht zu werden, stünden der Lehrperson verschiedene Formen bzw. Mittel zur Verfügung: Neben dem *Unterrichtsgespräch*, das bereits in der Unterstufe möglich sei und in höheren Klassenstufen mehr und

mehr den Charakter einer ethischen *Problemdiskussion* annehmen könne, sei v.a. der *Lehrervortrag* das Mittel der Informationsvermittlung. Zudem seien Anschauungsmaterialien wie etwa *Abbildungen, Schemata, Modelle* u.Ä. hilfreich, die bspw. vom Deutschen Hygiene-Museum angeboten wurden. Besondere Bedeutung habe der *Film* als Darstellungsmethode; sowohl der Spiel- als auch der Aufklärungsfilm gäben dem Unterricht wertvolle Impulse. Die Verwendung anderer Medien und Formen wie etwa *Hör- und Schauspiele* seien ebenso denkbar, bisher aber wenig erprobt (vgl. ebd., S. 197ff.).

Unabhängig von einzelnen methodischen Entscheidung sei zudem die *Koedukation* als grundlegendes Organisationsprinzip zu wahren. Die „frühe Gewöhnung an den Umgang mit dem andere Geschlecht bei Spiel, Lernen und Arbeit“ sei eine „entscheidende Bedingung für jede effektive Sexualerziehung“, insofern sie durch das praktische Zusammenarbeiten über Geschlechtergrenzen hinweg zur Überwindung überflüssiger Hemmungen und falscher Vorstellungen beitrage (Borrmann 1979, S. 189f.).

#### 4.2.2.2 Prinzipien

Auf das wohl wichtigste Prinzip der *Ganzheitlichkeit* und der daran anschließenden *Kontinuität* sind wir bereits mehrfach zu sprechen gekommen. Sexualpädagogische Erziehung und Bildung müsse stets die gesamte Persönlichkeit des jungen Menschen ansprechen und dürfe sich daher auch nicht auf einmalige oder einige wenige in der Schulbiografie verstreute Belehrungen beschränken, sondern müsse kontinuierlich und inhaltlich aufeinander bezogen gestaltet sein (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 222). Dabei sei wiederum stets auf die *Entwicklungsangemessenheit* zu achten. Sexuelle Erziehung und Bildung sei vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter möglich – und vorerst durchaus nötig –, solange man nur die je spezifischen Besonderheiten in der sexuellen Entwicklung berücksichtigt (vgl. Grassel 1967, S. 171; Borrmann 1991, S. 179). Wichtiger als eine reaktive Therapierung sei nämlich eine *aktive Vorbereitung* der Kinder und Jugendlichen. Da man die Heranwachsenden nicht vor negativen Einflüssen abschirmen könne, sei es umso wichtiger, sie im Vorhinein auf mögliche Fragen und Probleme des Lebens vorzubereiten (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 219).

Für sexualpädagogisches Planen und Handeln in der sozialistischen Schule gelte zudem in besonderem Maße das Prinzip der *Versachlichung*. Die Schule als Hauptträgerin der Erziehung und Bildung mit allgemeinem, wissenschaftlichem, systematischem und kontinuierlichem Charakter müsse auch das „meist spontan erworbene, lückenhafte, mitunter verschwommene“ sexuelle Wissen der Kinder und Jugendlichen „versachlichen, ergänzen, systematisie-

ren und mit der Faktenvermittlung eine Wertübermittlung verbinden“ (Bach/Grassel 1979, S. 201, 205). Dies beginne bspw. schon bei der Verwendung angemessener Bezeichnungen für die geschlechtliche Anatomie und dem Verzicht auf „Erzählungen aus dem Bereich der ‚Blümchen‘ und ‚Schmetterlinge““ (Grassel 1967, S. 168, 173). Um den sexualpädagogischen Unterricht trotzdem auf die Lebens- und Emotionswelt der Lernenden anzupassen, brauche es auf Seiten der Lehrperson v.a. *Vertrauen*, *Offenheit* und *Wahrhaftigkeit*. Einerseits erlaube erst eine von Vertrauen und Verständnis geprägte pädagogische Beziehung der Lernenden zur Lehrperson ein Einwirken auf das persönlich-intime Denken und Handeln der Kinder und Jugendlichen; andererseits müsse die Lehrperson aber auch den Heranwachsenden vertrauen, insofern sie deren Fragen und Probleme ernstzunehmen und ihnen aufrichtig und ohne vorschnelle Verurteilung zu begegnen habe. Dies verleihe dem sexualpädagogischen Unterricht zusätzlich eine gewisse Authentizität, von der die Lehrperson auch in anderen Situationen profitieren könne (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 218f.). So vermeide man ferner eine Angst- bzw. Abschreckungspädagogik und fördere vielmehr eine bewusste *Eigenverantwortung* der Schüler\*innen (vgl. ebd., S. 222). Und nur dadurch sei es möglich, dass die Heranwachsenden ein von *Kultivierung* geprägtes Sexualverhalten entwickelten, d.h. Liebe und Partnerschaft als etwas positives, durch Vertrauen und Achtung zu gestaltendes ansehen und gegen negative Einflüsse verteidigen würden – bspw. gegen überlebte bürgerliche Moralvorstellungen in ihrem Umfeld oder die Propaganda des Westens, der versuche, die Sexualität auf das Triebhafte zu reduzieren und ihr ihren humanistischen Gehalt zu nehmen (vgl. ebd., S. 221; Borrmann 1962, S. 47).

So wichtig sie auch seien, so fänden einige der genannten Prinzipien – so die Zeitdiagnose der zitierten Autor\*innen – allerdings nur unzureichend praktische Anwendung. Einerseits aus organisatorischen Gründen auf der Ebene der Schulstruktur: bspw. endete für viele Jugendliche die sexualpädagogische Einwirkung mit dem Verlassen der Oberschule im Alter von etwa 16 bis 18, also in einer durchaus wichtigen sexuellen Entwicklungsphase (vgl. Bach/Grassel 1979, S. 201). Andererseits spiele die Einstellung und das Engagement der beteiligten Lehrpersonen eine entscheidende Rolle, die diese – so hätten empirische Untersuchungen wiederholt gezeigt – oftmals nur unzureichend wahrnahmen (vgl. Grassel 1967, S. 147ff.).

#### 4.2.2.3 Das Problem der „Erziehung der Erzieher“

Ohne Frage war die Lehrperson eine Schlüsselfigur der sexualpädagogischen Arbeit: sie hatte nicht nur planende und leitende Aufgaben im Zusammenhang mit anderen Trägern der

sexuellen Erziehung und Bildung inne, sondern trug auch persönliche Verantwortung bei der eigenständigen Durchführung sexualpädagogischen Unterrichts (vgl. Borrmann 1962, S. 101). Dafür standen die Bedingungen jedoch zunächst schlecht, insofern die Schulen in den Nachkriegsjahren notdürftig neu besetzt werden mussten: „Large numbers of teachers had been hastily recruited straight from the factory floor (or on their return from Prisoner of War Camps) and given on-the-job training in order to replace the ‘old teachers’ who had been members of the Nazi party“ (Fenemore 2009, S. 83). Um diese neuen Lehrer\*innen für das sozialistische Erziehungsprogramm zu gewinnen, waren allerdings auch einige Anstrengungen nötig: „diejenigen, die 1950 jung gewesen waren, hatten sich meist unter dem Schock der Niederlage in den privaten Aufbau zurückgezogen“ und mussten wiederum von der Richtigkeit des Sozialismus und entsprechendem Engagement für dessen Aufbau überzeugt werden (Wierling 1997, S. 223).

Nicht grundlos formulierte Grassel (1967, S. 147) also die „Erziehung der Erzieher“ als „das gegenwärtige Hauptproblem der Sexualpädagogik“. Wie die angeführten methodischen Reflexionen zeigen, könne die Befangenheit vieler Lehrpersonen nicht an dem Fehlen einer sexualpädagogischen Didaktik liegen, sondern sei vielmehr in der bisherigen Zurückhaltung der Pädagogik bei der Bearbeitung sexueller Fragen und der daraus resultierenden persönlichen Unsicherheit oder Verklemmtheit auf Seiten der Lehrer\*innen begründet. Wer Mitte der 60er Jahre im Lehrberuf stehe und nun sexualpädagogische Aufgaben inne habe, habe schließlich selbst als junger Mensch zumeist keine bzw. nur ungenügende sexuelle Bildung und Erziehung genossen, besitze also wenig systematisches Wissen bspw. über die sexuelle Entwicklung des Menschen oder begegne sexuellen Belangen nicht selten mit Hemmung (vgl. Grassel 1976, S. 183). Demzufolge sei es dringend nötig, die Aus- und Weiterbildung zu reformieren und entsprechende Literatur und Unterrichtshilfen bereitzustellen, um es allen Lehrpersonen, nicht nur den Biologielehrer\*innen, zu ermöglichen, sich das nötige Fachwissen und didaktisch-methodische Anregungen zu verschaffen (vgl. Borrmann 1962, S. 136; Grassel 1967, S. 149). Schließlich erfordere das Ausschöpfen sexualpädagogischer Potentiale der Unterrichtsfächer auch eine gewisse Überwindung des „vorhandenen Lehrplanfetischismus“, um kreativ auf individuelle Problemlagen der Schüler\*innen einzugehen (Bach 1991b, S. 252).

Immerhin seien die Lehrer\*innen aber auch nicht allein zuständig für das sexualpädagogische Einwirken auf die Heranwachsenden, sondern müssten eng mit anderen Trägern der Erziehung und Bildung zusammenarbeiten.

### 4.2.3 Rahmenbedingungen der Kooperation

Wie bereits erwähnt sei eine wichtige Bedingung für das Gelingen sexueller Erziehung und Bildung – das für den\*die Jugendliche\*n v.a. Verhaltenssicherheit in Bezug auf die eigene Sexualität sowie auf partnerschaftliches und kollektives Handeln bedeute –, dass sie durch die abgestimmte Kooperation der verschiedenen Träger der Erziehung und Bildung ganzheitlich und kontinuierlich verlaufe; schließlich waren diese mittels des Bildungsgesetzes 1965 und des Familiengesetzes 1965/66 auch juristisch an eine Zusammenarbeit gebunden (vgl. Borrmann 1991, S. 182f.; Stumpe/Weller 1995, S. 42f.). Wenngleich die verschiedenen Träger aber auf dasselbe Ziel der sozialistischen Persönlichkeitsbildung verpflichtet waren, so würden ihre je spezifischen Bedingungen doch sehr unterschiedliche Formen der Kooperation ermöglichen.

Der wichtigste Kooperationspartner der Schule sei zunächst die *Familie*. Sie sei als entscheidendes Bezugssystem auch die primäre Institution der Erziehung: die Eltern wären mithin die ersten, die direkt (bspw. bei entsprechenden Fragen des Kindes) und indirekt (als gelebtes Beispiel von Beziehungsverhalten) auf die sexuelle Entwicklung des Kindes einwirken und behielten zumeist bis ins junge Erwachsenenalter einen wichtigen Einfluss (vgl. Borrmann 1962, S. 56f.). Dabei würden sich familiäre und schulische Kollektiverziehung gegenseitig ergänzen: während das Kind in der Familie als individuelle Persönlichkeit im Mittelpunkt der Erziehung stehe, würde die Erziehung in der Schule die Isolierung des Kindes vom Kollektiv vermeiden, zur Achtung vor anderen erziehen und damit vielfältige Möglichkeiten des sozialen Lernens schaffen (vgl. Hörz 1979, S. 26). So komme also der schulischen Elternarbeit eine besondere Bedeutung zu: ähnlich wie die Lehrer\*innen müssten auch die Eltern ausgestattet werden mit sexuologischem Fach- und Durchführungswissen über methodische Formen, Anlässe, Zeitpunkte usw. (vgl. Stumpe 2020, S. 304; Borrmann 1962, S. 106). Dafür hätten sich von der Schule organisierte Elternseminare bewährt, die vielfach durch Ärzt\*innen oder Berater\*innen der ESBs unterstützt wurden (vgl. Borrmann 1962, S. 108f.)

*Ärzt\*innen und Berater\*innen* waren aber auch Kooperationspartner bei schulischen Veranstaltungen für die Schüler\*innen selbst. Sie hatten sich ja, wie im Kap. 2 dargestellt, in der Vergangenheit immer wieder für die sexuelle Belehrung der Jugend eingesetzt; nun waren sie laut Richtlinien des Ministeriums für Gesundheits- und Sozialwesens die einzige Gruppe schulfremder Personen, „die berechtigt waren, nach Absprache mit der Schulleitung im Volksbildungssystem lehrend tätig zu werden“ (Stumpe/Weller 1995, S. 43). Aufgrund ihrer Berufs-

erfahrung könnten sie teilweise mit mehr Sachlichkeit auftreten und hätten bei medizinischen Fragen nach Kontrazeption, Abortio, STIs usw. spezifischeres Wissen als die Lehrperson (vgl. Grassel 1976, S. 184).

Von entscheidender Bedeutung war auch die außerschulische Sexualerziehung, etwa in den *Schulhorten* oder den Jugendorganisationen *Junge Pioniere* (bzw. *Thälmann-Pioniere*) und der FDJ (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 49). Anders als in der Schule stehe hier nicht das systematische Lernen im Vordergrund, sondern das gemeinsame Spiel und das politisch-kulturelle Engagement (vgl. Klingberg 1984, S. 15). Erlebnispädagogische Organisationsformen wie Klubnachmittage, Zeltlager, politische Einsätze u.Ä. würden so zu einem praktischen Bewährungsfeld gegenseitigen Austauschs und solidarischer Zusammenarbeit der Geschlechter (vgl. Grassel 1967, S. 151). Ähnliches gelte ebenso für die sozialistischen *Betriebe*, die im Zuge der Polytechnisierung der Oberschule stärker in die Erziehung der Jugend involviert wurden, bspw. bei den *Unterrichtstagen in der Produktion* (UTP) (vgl. ebd., S. 157f.). Auch die Jugendverbände arbeiteten mit den ESBs zusammen, die sich im Verlauf der 70er Jahre immer stärker auf die Beratung jugendlicher Klient\*innen einstellten (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 50).

Schließlich spielten die *Medien*, v.a. Literatur, aber auch Presse, Film und Funk eine wichtige Rolle; einerseits als Gegenstand des sexualpädagogischen Unterrichts, andererseits als Informationsquelle in Form von Fachzeitschriften, populärwissenschaftlichen Publikationen, Lehrfilmen u.Ä. (vgl. Grassel 1967, S. 151ff.)

Die Einflüsse dieser verschiedenen Erziehungs- und Bildungsträger dürften sich nun nicht einfach unvermittelt gegenüberstehen, sondern müssten, um nicht etwa in Widerspruch zueinander zu geraten, aufeinander abgestimmt und koordiniert werden (vgl. Borrmann 1962, S. 115). Diese Aufgabe liege maßgeblich bei der allgemeinbildenden sozialistischen Schule; immerhin sei sie das gegenwärtige „Hauptfeld der Bildung und Erziehung“, insofern sie von allen Kindern der Republik besucht, von professionellen Pädagog\*innen geleitet sowie systematisch, kontinuierlich und einheitlich geführt werde (Bach/Grassel 1979, S. 201). Gleichwohl die Kooperation nicht immer konfliktlos verlaufen könne, so würde doch in der „Atmosphäre einer kameradschaftlichen Zusammenarbeit [...] die Sexualerziehung ihre Schrecken [verlieren], die sie für manche Erzieher noch besitzt.“ Und das komme „nicht nur den Heranwachsenden, sondern auch den Erziehern selbst und darüber hinaus der gesamten Gesellschaft zugute.“ (Borrmann 1979, S. 189)

## 5 Das Hohenmölsener Modell (Kurt Bach)

Nun hieß es zu überprüfen, ob sich die dargestellten bildungstheoretischen und didaktisch-methodischen Grundlegungen auch in der unterrichtlichen Praxis bewähren würden. Zu dieser Aufgabe leistete der Pädagoge und Sexuologe Kurt Bach einen entscheidenden Beitrag, insofern ein Team unter seiner Leitung ein sexualpädagogisches Programm für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule entwarf, erprobte und evaluierte. Dieser Modellversuch, der für die begleitende Evaluation auch einige der für die 1960er Jahre neuen soziologischen Methodiken nutzbar machte, lag also am Schnittpunkt zwischen theoretischer Lehrplanarbeit und praktischer Reflexion und steht damit auch exemplarisch für die sexualpädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen seiner Zeit.

### 5.1 Die Befragungen

Unter anderem durch das Wirken Kurt Bachs war an der Versuchsschule schon über mehrere Jahre ein besonderes Augenmerk auf sexualpädagogische Arbeit im Unterricht gelegt worden (vgl. S. 31)<sup>8</sup>. Das hier zu diskutierende Programm zur planmäßigen Geschlechterziehung an der Oberschule stand also nicht von Anfang an fest, sondern entwickelte sich mit und durch die Unterrichtspraxis an der Versuchsschule (vgl. S. 158). Ziel war es nun, diese ersten Schritte sexueller Erziehung und Bildung zu evaluieren und anschließend systematisch aufzubereiten, wozu es zunächst notwendig war, mittels empirischer Methoden eine Bestandsaufnahme auf Seiten der Lehrkräfte, der Eltern und der Schüler\*innen vorzunehmen.

#### 5.1.1 Methodische Grundlagen

Die methodische Grundlage der Erforschung des Schulversuchs war der Vergleich der Versuchsschule – der Erich-Weinert-Oberschule in Hohenmölsen (heute Sekundarschule „Drei Türme“) – mit einer Vergleichsschule, der nicht näher benannten Oberschule L. Beide lägen in Kleinstädten mit knapp 7.000 Einwohner\*innen im Bezirk Halle (Saale), seien in etwa gleich groß, hätten die gleiche Struktur und verfügten über eine ähnliche Besetzung an Fachlehrkräften; sogar die Ergebnisse der Abschlussprüfungen würden nur minimal differieren (vgl. S. 19). Durch diesen Vergleich sollte nun nachverfolgt werden, wie sich die sexualpädagogische Arbeit an der Versuchsschule bislang auf die Schüler\*innen ausgewirkt hat, wie

---

<sup>8</sup> Innerhalb des Kap. 5 stehe solch eine verkürzte Literaturangabe stets für den monografischen Bericht über den Schulversuch Bach (1973).

sich deren Wissen und Interessen zu sexuellen Fragen entwickelt hat und wo die Schwachstellen des bisherigen Programms lagen (vgl. S. 31).

Dies wurde neben der Auswertung der Erfahrungen der beteiligten Pädagog\*innen hauptsächlich mittels einer mehrdimensionalen Fragebogenstudie erzielt (vgl. S. 17). Bach konnte dabei vielfach auf Erfahrungen aus seiner bisherigen sexualwissenschaftlichen Tätigkeit und auf die Hilfe entsprechender Bekanntschaften zurückgreifen. Heinz Grassel etwa unterstützte und betreute die Untersuchung, Mitglieder der Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik halfen bei der Entwicklung der Fragebögen (vgl. S. 19, 295). Die Differenzierung verschiedener Parameter wie Geschlecht, Beziehungserfahrung, Haupttätigkeit, Alter, soziale Herkunft usw., um das Zusammenspiel der Einflussfaktoren zu erforschen, fand sich wenige Jahre später auch in den Projekten des ZIJ wieder. Wie auch bei den PARTNER-Studien erfolgte die Befragung in natürlichen Gruppen wie der Schulklasse oder dem Kollegium, was die Durchführung organisatorisch erleichterte und zugleich Aussagen über konkrete soziologische Einheiten erlaubte (vgl. Starke 2020, S. 70f.).

Die Befragung wurde in den Jahren 1966/67 in vier Durchgängen durchgeführt: befragt wurden die Schüler\*innen der beiden Schulen, deren Eltern, Absolvent\*innen der Versuchsschule sowie die Lehrkräfte der beiden Schulen und weitere Lehrer\*innen des Bezirks Halle (vgl. S. 20ff.). Der Fragebogen wurde auf jede der vier Gruppen angepasst, der Schüler\*innen-Fragebogen wurde wiederum je nach Altersstufe spezialisiert. Er enthielt vorrangig Einstellungs- und Motivfragen, für die Schüler\*innen wurden zudem Kenntnisfragen aufgenommen (vgl. S. 19). Schlussendlich lagen insgesamt von 2.529 Personen auswertbare Fragebögen vor – darunter waren 1.019 Schüler\*innen, 1.046 Eltern, 155 Absolvent\*innen und 309 Lehrpersonen (vgl. 19ff.).

### *5.1.2 Einige wichtige Ergebnisse der Lehrer\*innen- und Elternbefragung*

Da im Nachfolgenden hauptsächlich die Ergebnisse der Schüler\*innen-Befragung im Mittelpunkt stehen, soll hier kurz schlaglichtartig auf die wichtigsten Ergebnisse der Lehrer\*innen- und Eltern-Befragung eingegangen werden.

Die Ergebnisse der Lehrer\*innen-Befragung belegten vor allem, dass die Qualität der Durchführung sexualpädagogischen Unterrichts maßgeblich von der „Intensität der Beschäftigung mit den Problemen der Geschlechterziehung“ abhing; andere Einflussfaktoren wie Geschlecht, Lebens- und Dienalter oder Ausbildungseinrichtung zeigten keinen gesicherten statistischen Zusammenhang (vgl. S. 53f.). In diesem Faktor unterschieden sich die Lehrkräfte

der beiden Schulen auch signifikant: während von den 38 Lehrer\*innen der Versuchsschule 29 (76,3%) angaben, sich nach der Ausbildung „umfassend/viel“ mit Fragen der Geschlechterziehung beschäftigt zu haben, waren es von den 32 Lehrer\*innen der Vergleichsschule gerade mal 3 (9,4%). Dies könne man u.a. auf die 1964 von der pädagogisch-medizinischen Arbeitsgruppe beim Kreiskabinett des Kreises Hohenmölsen durchgeführte Vortragsreihe zu Fragen der Geschlechterziehung zurückführen; eine vergleichbare Veranstaltung habe an der Vergleichsschule nicht stattgefunden (vgl. S. 40f.).

Ähnliches gelte ebenso für die Eltern. Die Eltern der Vergleichsschulkinder standen schulischer Geschlechterziehung prinzipiell skeptischer gegenüber: während an der Versuchsschule 94,0% der Eltern angaben, Geschlechterziehung in der Schule sei „richtig und gut“, waren es in der Vergleichsschule nur 68,9%. Dafür gaben 11,4% der Eltern der Vergleichsschule (vs. 2,9% der Versuchsschule) an, Geschlechterziehung sei „allein Aufgabe der Eltern“ (vgl. S. 72). Auch hier lasse sich kein statistischer Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Geschlechterziehung und dem Alter, dem Geschlecht oder dem Beruf nachweisen, wohl aber mit dem Wissensstand (vgl. S. 71f.). Dieser unterschied sich auch hier signifikant zwischen der Versuchs- und der Vergleichsschule: von den Eltern der Versuchsschule gaben 74,5% an, an Elternseminaren zur Geschlechterziehung teilgenommen zu haben, von den Eltern der Vergleichsschule nur 24,7%. Doppelt so viele Eltern der Versuchsschule besaßen zuhause eine oder mehr Aufklärungsschriften (52,0%, vs. 23,4% der Vergleichsschuleltern) (vgl. S. 73).

### *5.1.3 Die Interessen, Wissensstände und Einstellungen der Schüler\*innen*

Etwas interessanter für die (Weiter-)Entwicklung des sexualpädagogischen Unterrichtsprogramms waren indes die Ergebnisse der Schüler\*innenbefragung. Wie bereits erwähnt umfasste der Schüler\*innenfragebogen auch Kenntnisfragen, weshalb den Forschenden Ergebnisse zu den Interessen, dem Wissen und den Einstellungen der Schüler\*innen zu sexuellen Fragen vorlagen.

Zunächst belegten die Ergebnisse prinzipiell das Vorhandensein eines Interesses der Lernenden aller Altersstufen an sexuellen Fragen: 78% der Jungen und 82% der Mädchen gaben an, untereinander bereits „Gespräche über die Geschlechtsorgane und die Fortpflanzung des Menschen“ geführt zu haben (S. 84). Um dieses Interesse näher zu beschreiben, werteten die Forschenden die Häufigkeit und die Qualität der von den Schüler\*innen gestellten Fragen aus. Dabei ließ sich insgesamt ein leichter Anstieg der Fragehäufigkeit mit zunehmendem Alter beobachten, wobei in der 7. Klasse durchschnittlich am häufigsten gefragt werde (vgl. ebd.).

Auch qualitativ nehme der Umfang der erfragten Themen mit dem Alter zu: während jüngere Schüler\*innen v.a. an Anatomie, der eigenen Entwicklung und der Schwangerschaft interessiert wären, würden ältere immer häufiger auch auf die gesellschaftliche Dimension der Sexualität rekurrieren, bspw. bei Schwangerschaftsverhütung und Interruption, STIs oder Prostitution (vgl. S. 86ff.). Im Vergleich fragten die Schüler\*innen der Vergleichsschule tendenziell häufiger und unspezifischer als die Schüler\*innen der Versuchsschule, was gegen die These spreche, die Jugend werde durch schulische Sexualpädagogik erst zu sexuellem Denken und Handeln stimuliert; eher sei das Gegenteil der Fall (vgl. S. 85).

Der Vergleich des Sexualwissens ergebe vor allem, dass die bisherige spezifische sexuelle Bildung an der Versuchsschule nicht redundant gewesen war. Die Schüler\*innen der Vergleichsschule schnitten in allen abgefragten Wissensbereichen (Geschlechtsorgane, die sexuellen Entwicklung des Menschen, Zeugung und Befruchtung, Schwangerschaft und Geburt, Verhütung, STIs) schlechter ab als die Schüler\*innen der Versuchsschule (vgl. S. 104ff.). An und für sich überrasche dieser Umstand natürlich wenig, er belege aber, dass die Lernenden der Vergleichsschule – trotz stärker ausgeprägtem Sexualinteresse – Wissen zur menschlichen Sexualität nicht ‚sowieso‘ aus anderen Wissensquellen oder per Analogieschluss mittels Wissen über tierische oder pflanzliche Fortpflanzung erwarben (vgl. S. 117).

Dass auch die bisherige spezifische sexuelle Erziehung nicht redundant gewesen war, beweise der Vergleich der moralischen Einstellungen der Schüler\*innen. Wenn auch die Unterschiede bei Einstellungen zum Kinderwunsch, zur späteren sexuellen Aufklärung der eigenen Kinder und zu STIs nicht allzu deutlich seien, so verfügten die Schüler\*innen der Versuchsschule bei Fragen nach dem Umgang mit schwangeren Frauen, nach schmutzigen Witzen und Geschlechtsverkehr im Jugendalter gefestigtere, der sozialistischen Moral eher entsprechende Einstellungen (vgl. S. 135f.). Verglichen mit den Schüler\*innen der Vergleichsschule gäben sie häufiger und schlüssiger an, man müsse sich schwangeren Frauen gegenüber hilfsbereit und ohne Scham verhalten, stuften schmutzige Witze häufiger nicht als „unterhaltend/harmlos“ sondern als „gefährlich/ungehörig“ ein und legten „Bedingungen und Voraussetzungen für die Aufnahme des Geschlechtsverkehrs“ im Jugendalter differenzierter dar, indem sie bspw. auf die gesellschaftliche Reife (im Unterschied zur biologischen Reife) Bezug nahmen (vgl. S. 120ff.). Die entsprechenden Einstellungen der Schüler\*innen der Vergleichsschule wären häufig nicht grundlegend verschieden, sie würden ihre Position im Vergleich aber ungenauer und weniger begründet darstellen (vgl. S. 136).

## **5.2 Ein Programm zur systematischen Geschlechtserziehung an der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR**

Die empirischen Ergebnisse belegten also prinzipiell den (relativen) Erfolg der bisherigen sexualpädagogischen Bemühungen an der Versuchsschule. Diese sollte allerdings keine pädagogische Insel bleiben; die Evaluation und Weiterentwicklung des Schulversuchs diene immer auch der Befähigung anderer Schulen, ähnliche positive Effekte zu erzielen. Das bedeutete nun, die Erfahrungen, die Kurt Bach bisher nur skizzenhaft auf Konferenzen und Tagungen teilen konnte, programmatisch zu formalisieren und damit einem größeren Kreis an Interessierten zugänglich zu machen (vgl. Grassel 1973, S. 11). Bei der Abstraktion und der Aufstellung des sexualpädagogischen Programms gingen die durch die Befragung erfassten Interessen der Schüler\*innen maßgeblich ein – allerdings allein von den Schüler\*innenfragen auszugehen, bringe die Planmäßigkeit der Erziehung in Gefahr; vielmehr müsse es im Sinne des Prinzips der aktiven Vorbereitung darum gehen, den Fragen gewissermaßen zuvorzukommen (vgl. S. 83). Das Programm sei also eher eine Synthese aus den festgestellten Sexualinteressen der Jugendlichen und gesellschaftlich-ökonomischen bzw. bildungspolitischen Forderungen, wobei zudem die Besonderheiten des Gegenstands Sexualität und die jeweiligen Altersbesonderheiten der Schüler\*innen zu berücksichtigen seien (vgl. ebd.). Es stütze sich dabei maßgeblich auf die Arbeiten anderer Autor\*innen (u.a. Texte der Weimarer Reformen\*innen und Berichte aus der BRD und Skandinavien), auf die Ergebnisse der im Kap. 2 erwähnten Rostocker Tagungen (1962, '64 und '65) sowie auf Ratschläge von Mitgliedern der Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik und der Sektion Ehe und Familie (vgl. S. 157f.).

### *5.2.1 Das sexualpädagogische Curriculum*

So ergab sich ein breitgefächertes Curriculum an sexualpädagogischen Inhalten, das den kompletten Umfang sexualwissenschaftlicher Themen pointiert zu verdichten suchte und dabei sowohl biologische, physiologische und medizinische, aber auch gesellschaftliche und moralische Problemkreise umfasste (vgl. S. 161):

1. Anatomie, Physiologie, Hygiene
2. Befruchtung, embryonale Entwicklung
3. Schwangerschaft, Geburt
4. Das Neugeborene und seine Pflege
5. körperliche Entwicklung des Menschen

6. Missbildungen und Anomalien, Schwangerschaftsabbruch
7. STIs und andere Erkrankungen der Geschlechtsorgane
8. Kontrazeption
9. Abartigkeiten, Sexualdelikte, Kinder- und Jugendschutz
10. geschlechtliche Gleichberechtigung
11. Kameradschaft und Freundschaft
12. Freundschaft – Liebe – Ehe
13. Probleme der jungen Ehe
14. Leben in der sozialistischen Familie
15. bürgerliche Auffassungen von Sexualität und Partnerschaft

Selbstverständlich könne der gesamte Umfang dieses Programms nicht bereits in der ersten Klasse abgehandelt werden; vielmehr seien die Inhalte sowohl linear als auch konzentrisch angeordnet, sodass sich der Wissensumfang und die zu entwickelten Einstellungen im Gang durch die didaktische Spirale von Jahr zu Jahr erweitern und aufeinander beziehen würden (vgl. Bach 1991b, S. 250). In Übereinstimmung sowohl mit dem Lehrplanwerk als auch den Interessen der Schüler\*innen kämen bspw. die Problemkreise 5 bis 8, 12, 13 und 15 bis zur 4. Klasse noch gar nicht vor (vgl. S. 165ff.). Erst ab der 4. Klasse kämen nach und nach auch die Problemkreise 5 bis 8 hinzu, bis sich das Programm in vollem inhaltlichem Umfang ab etwa der 8. Klasse entfalte (vgl. S. 169ff.).

Die Problemkreise 12 und 13 sollten auch explizit Probleme jugendlichen Sexualverhaltens beinhalten. Dort müsse es darum gehen, die Jugendlichen zu verantwortungsvollem und sicherem sexuellem Verhalten zu erziehen, bspw. bei der Verwendung von Kontrazeptiva (siehe Problemkreis 8) oder der Herauszögerung des ersten Koitus – nicht sosehr im Sinne einer konservativ-christlichen Aufsparrung für das Sakrament der Ehe, sondern um (mit dem Erreichen eines gewissen Alters, entsprechender Erfahrung und Wissens) eine bestimmte soziale Reife zu erlangen und dadurch das Sexualverhalten bewusst und reflektiert gestalten zu können (vgl. S. 162; Grassel 1976, S. 179f.). Im Rahmen des Curriculums könne man ebenso auf Masturbation zu sprechen kommen. Hier würden noch alte Mythen von körperlichen Folgeschädigungen wie Rückenmarkschwindsucht vorherrschen, die es auszuräumen gelte; denn nicht die Masturbation führe zu Schäden, sondern falsche Einstellungen zu ihr (vgl. S. 240). Gleichzeitig solle sie aber auch nicht verherrlicht werden: Masturbation sei als sexuelles „Durchgangsstadium“ zu tolerieren, solle sich aber nicht zur Neurose entwickeln (vgl. Grassel 1976, S. 181). Ähnliches gelte für die Homosexualität. Dass diese im Problemkreis 9 zu be-

sprechen sei, spiegelt bereits die oben skizzierte defensive Haltung der Sexuologie zur Homosexualität bis in die 80er Jahre wider. In einem dem Programm beigefügten beispielhaften Sprechmuster heißt es, die Strafrechtsreform 1968 habe homosexuelles Verhalten unter Erwachsenen richtigerweise entkriminalisiert, Homosexualität sei entgegen alter Vorurteile nicht verbrecherisch oder sündhaft. Man solle sie also „nicht verunglimpfen“ und eher „nach ihren Leistungen, nach ihrem Charakter beurteilen“, sich aber auch (der Gefahr der „Verführung“ wegen) „nicht mit Homosexuellen befreunden oder ihre Gesellschaft suchen“ (S. 256).

### *5.2.2 Sexualpädagogik als umfassendes Unterrichtsprinzip*

Das Hohenmölsener Modell ist also ohne Frage ein Produkt seiner Zeit. Das breit gefächerte Spektrum der Inhalte ist aber auch ein Spiegelbild der interdisziplinären Forschungslandschaft und der Bemühungen, der Vielgestaltigkeit und der Vielfalt der Dimensionen von Sexualität gerecht zu werden. Anders könne man den Gegenstand Sexualität nämlich auch gar nicht im Unterricht behandeln, wollte man eine einseitige „Biologielastigkeit“ vermeiden und gleichsam alle Persönlichkeitselemente der Lernenden ansprechen (vgl. Bach 1991b, S. 251). Dazu könne beinahe jedes Unterrichtsfach einen spezifischen Beitrag leisten (vgl. S. 159) – über die Potenzen der einzelnen Unterrichtsfächer wurde in Kap. 4.2.1 bereits Rechenschaft abgelegt. Dazu sei es allerdings notwendig, dass die Lehrpersonen sich von ihrem „Lehrplanfetischismus“ lösen und nicht nur administrative Vorgaben mechanisch ausführen, sondern die Lehrplaninhalte mit schöpferischer Initiative interpretieren (S. 160) – „Warum kann [im Deutschunterricht] nicht auch einmal eine Frage aus der ‚Jungen Welt‘, die ‚unter vier Augen‘ gestellt wird, zum Gegenstand der Diskussion werden?“ (S. 190). Auch das aufgestellte sexualpädagogische Programm solle nicht so verstanden werden, dass die Lehrperson dessen Problemkreise besprechen *muss*, oder dass „nun alle Fächer dem Primat der Geschlechterziehung untergeordnet“ seien (S. 160). Sexualpädagogische Anknüpfungspunkte zu finden und kreativ auszuschöpfen solle keine Mehrarbeit für die Pädagog\*innen sein, sondern solle stets die moralische Erziehung, die unmittelbar mit der politischen und der weltanschaulichen Erziehung zusammenhänge, komplettieren und damit den Prozess der Persönlichkeitsbildung unterstützen (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt erfordere dies auch, bereits ab dem 1. Schuljahr mit der sexualpädagogischen Einwirkung zu beginnen. Die Befragung der Schüler\*innen hatte ergeben, dass etwa die Hälfte aller Kinder vor dem 10. Lebensjahr Sexualwissen aus außerschulischen Quellen erworben hatte (vgl. S. 60). Der Unterricht müsse sich dieser Realität also gezwungenermaßen

stellen. Freilich müssten sexualpädagogische Inhalte hier besonders verantwortungsbewusst pädagogisiert werden; diese würden dann aber – insofern sie später, im Gang durch die didaktische Spirale stets wiederholt und neu vertieft würden – eine wertvolle Basis sexueller Erziehung und Bildung bilden (vgl. Bach 1991b, S. 250).

### **5.3 Zur Adaption des Modells an anderen Schulen**

Die Berichte aus der Hohenmölsener Versuchsschule belegten also, dass es für eine gelingende sexualpädagogische Bereicherung des Curriculums keiner besonderen Voraussetzungen oder grundlegenden Umwälzungen der Schulstruktur bedurfte, sondern dass sie mit herkömmlichen Instrumenten der Unterrichts- und Schulentwicklung erreichbar war. Dementsprechend hatte der Schulversuch seinerzeit eine sendungsbewusste Außenwirkung: „Zahlreiche Hospitationen interessierte Pädagogen anderer Schulen fanden statt, auf Kongressen, zentralen Weiterbildungsveranstaltungen und in Publikationen wurde über die gesammelten Erfahrungen berichtet“ (Bach 1991b, S. 250f.).

Um das Programm nun auch an anderen Schulen zu adaptieren, empfahl der Bericht drei Etappen. In einem ersten Schritt müssten die Lehrenden und Erziehenden vorbereitet und befähigt werden. In weiterbildenden Veranstaltungen und im organisierten Selbststudium müssten sich Lehrer\*innen und Erzieher\*innen sexuologisches und didaktisch-methodisches Wissen aneignen, eigene gefestigte Einstellungen zu sexuellen Fragen entwickeln und persönliche Hemmungen überwinden; Direktor\*innen müssten Kooperationen innerhalb des Schulkollektivs und mit außerschulischen Bildungs- und Erziehungsträgern ermöglichen und festigen (vgl. S. 219f., 160). Im zweiten Schritt seien die Eltern mit einzubeziehen, bspw. in der Zusammenarbeit der Schule mit den Elternbeiräten und den Elternaktivs oder durch Herausgabe von Broschüren und Selbstlernmaterialien (vgl. S. 221f.). Durch solch eine Abstimmung mit der Familie würden widersprüchliche Anforderungen an die Kinder und Jugendliche vermieden und positive Erziehungseffekte wahrscheinlicher (vgl. S. 222f.). Die Ergebnisse der Lehrer\*innen- und Elternbefragungen, die im Abschnitt 5.1.2 skizziert wurden, belegen, dass es dabei tatsächlich nicht allzu schwer war, die Lehrer\*innen und Eltern dafür zu gewinnen. Endlich seien die Schüler\*innen selbst in die sexualpädagogische Arbeit mit einzubeziehen. Wenn deren Fragen und Interessen die Lehrperson zunächst leicht überfordern, so sei das nicht ungewöhnlich, denn „[s]obald die Schüler davon überzeugt sind, daß sie auf *alle* Fragen

Antworten erhalten und nicht nur eine Kampagne die Lehrer veranlaßt, auch einmal dieses Gebiet zu berühren, normalisieren sich die Interessen der Schüler“ (S. 223, Herv. im Orig.).

Um den Adaptionprozess zu unterstützen, lag dem Programmbericht außerdem vielfältiges Material bei. Hier finden sich etwa detaillierte Unterrichtsbeispiele für die Klassen 1 bis 4, die zu einem bestimmten Thema (bspw. „Ein Kind wird geboren“ oder „Das Wachsen der Kinder im Mutterleib“) einen empfohlenen Stundenumfang, mögliche Bildungs- und Erziehungsziele, Methoden, Anmerkungen zur Vorbereitung und zum Verlauf sowie mögliche Impulse und Arbeitsaufträge versammeln (vgl. S. 226ff.). Außerdem wurden Sprechmuster zu einigen Themen (neben den bereits angesprochenen zu Masturbation und Homosexualität bspw. zu Genitalhygiene, Empfängnisprophylaxe oder zum ersten Intimkontakt) vorgeschlagen, die der Lehrperson eine erste Orientierung bezüglich des inhaltlichen Umfangs und des Anforderungsniveaus des Unterrichtsgesprächs gaben (vgl. S. 225). Zusammenfassungen zu aktuellen Themen wie der künstlichen Befruchtung beim Menschen oder zu neuen Erkenntnissen der Embryologie und der Genetik sollten helfen, den Selbstbildungsprozess der Erziehenden zu beginnen (vgl. S. 257ff.).

Trotz der Bemühungen der am Schulversuch Beteiligten, die Programmvorschläge an andere Schulen zu verteilen (bspw. wurde das Programm mit den Bezirksschulräten beraten, die Kreisschulräte erhielten Sonderdrucke), blieb eine „offiziell gedruckte ‚Empfehlung‘ in den ‚Verfügungen und Mitteilungen des MfV““ (Ministerium für Volksbildung) zunächst aus (Stumpe/Weller 1995, S. 29). So diagnostizierte Bach (1991b, S. 251) rückblickend eine differenzierte Situation, in der in nicht wenigen Schulen der Umfang und die Intensität sexualpädagogischer Einwirkungen noch maßgeblich vom Engagement einzelner Pädagog\*innen sowie der entsprechenden Einstellung des\*der Direktor\*in abhängig gewesen sei. Nichtsdestotrotz war das Hohenmölsener Modell ein bedeutender Praxisversuch, der eindrücklich bewies, welche sexualpädagogischen Potentiale die Schulstruktur der sozialistischen Oberschule barg und mit welchen einfachen Mitteln diese effektiv entfaltet werden konnten.

## 6 Epilog

Abschließend soll (in angemessener Kürze) einigen sexualwissenschaftlichen und -pädagogischen Entwicklungslinien in der BRD Rechnung getragen werden, um so das Besondere des Falls DDR herauszustellen. Um den Spannungsbogen der Arbeit angemessen zu schlagen, sei zudem ein kurzer Blick auf einige zentrale sexuologische Entwicklungen in den letzten DDR-Jahren vor der Staatsauflösung geworfen.

### 6.1 Die Situation in der BRD

Die Entwicklung der Sexualpädagogik in der BRD in den 60er und 70er Jahren ist freilich mindestens ebenso komplex wie in der DDR. Eine Darstellung der Prozesse in Westdeutschland, die dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit gerecht wird, kann dementsprechend nur skizzenhaft bleiben. Selbstverständlich kommt man dabei nicht an den Ereignissen der sog. sexuellen Revolution im Zusammenhang mit den 68er-Bewegungen vorbei; zunächst sollen aber auch hier kurz die Voraussetzungen in den Jahren nach dem Krieg dargestellt werden.

#### 6.1.1 Neuanfänge: Brüche und Kontinuitäten

Ähnlich wie in Ostdeutschland stand unmittelbar nach Kriegsende auch in den westdeutschen Besatzungszonen die Eindämmung von STIs und ungewollten Schwangerschaften durch entsprechende Aufklärung im Mittelpunkt der Bemühungen (vgl. Stumpe 2020, S. 300; Sager 2015, S. 65). Bedingt durch ein ungleiches Verhältnis zur Nazi-Vergangenheit unterschieden sich die Diskurslandschaften allerdings immens voneinander: statt antifaschistischer Transformation und sozialistischer Zukunftsarbeit ging es in Westdeutschland primär um den „Wiederaufbau der ‚Trümmerlandschaft‘“ im Sinne einer Rückkehr zur Normalität (Sager 2015, S. 70; vgl. Herzog 2009, S. 91). Die Familie wurde als Grundlage des beginnenden Wirtschaftswunders ausgewiesen und zum sicheren individuellen Rückzugsort erkoren, was – gepaart mit dem starken Einfluss der christlichen Kirche – eine Periode des Konservatismus in den 50er und 60er Jahren zeitigte (vgl. Sager 2015, S. 70f.; Eder 2015, S. 26; Herzog 2001, S. 525f.). Diese Normalität blieb allerdings zumeist brüchig; viele Familien waren durch die Kriegstraumatisierungen zerrüttet und dysfunktional, die Moralisierungen und Anstandsregeln der Eltern und Lehrer\*innen (die nicht zuletzt das geschlechtlich-sexuelle Verhalten betrafen) auf konformistischen Schein gerichtet (vgl. Herzog 2001, S. 525). Außerdem zeichneten sich

bereits gegensätzliche Tendenzen der „Kommerzialisierung und Medialisierung des Sexuellen“ in der Werbung oder in Boulevardmagazinen ab, die einige Jahre später noch eine wichtige Rolle spielen sollten (Eder 2015, S. 27ff.).

Die sexualwissenschaftlichen Bemühungen waren in dieser Periode vorerst auf privates Engagement angewiesen, prominent vertreten durch die Gruppe um Hans Giese, der 1949 in seiner Privatwohnung ein *Institut für Sexualforschung* gründete, dessen Anstrengungen in Anknüpfung an die Weimarer Reformer\*innen v.a. der Entkriminalisierung der Homosexualität galten (vgl. Sigusch 2008, S. 392). Auf Giese geht auch die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Sexualforschung* (DGfS) 1950 zurück, die bereits erste empirische Studien und diverse Veröffentlichungen bspw. zur Homosexualität koordinierte (ebd., S. 393). Diese erneute Verwissenschaftlichung wurde ebenso wie in der DDR zunehmend durch empirische Studien gestützt. Neben BRD-eigene traten hier auch ausländische Untersuchungen wie etwa die Kinsey-Reporte, die 1954 und 1955 in deutscher Übersetzung erschienen und im Sexualverhalten der US-Amerikaner\*innen eine beachtliche Lücke zwischen Sexualmoral und Strafrecht einerseits und dem realen Sexualleben andererseits belegten (vgl. Eder 2015, S. 30f.). Aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen für die eigene gesellschaftliche Praxis abzuleiten, blieb allerdings aufgrund des starken Einflusses der Kirchen und strengen strafrechtlichen Regelungen (bspw. zum Schwangerschaftsabbruch oder zur Homosexualität)<sup>9</sup> schwierig (vgl. Sigusch 2008, S. 396f.).

### 6.1.2 Die 68er-Bewegungen: zwischen Befreiung und Entgrenzung

Nichtsdestotrotz ließ sich mithilfe der Kinsey-Reporte im Verlauf der 60er Jahre in Büchern, Ratgebern und Zeitschriften leichter über lust- und konsumorientierte Sexualität sprechen. Der Journalist Oswald Kolle bspw. trat als populärer Sexualaufklärer auf und produzierte später eigene Filme, in denen die Grenzen zwischen psychosexueller Aufklärung und anleitender Technik verschwammen (vgl. Eder 2015, S. 31, 39f.; Sigusch 2008, S. 401). Ihren Höhepunkt fand diese Entwicklung Ende der 60er Jahre im Zusammenhang mit den Ereignissen der 68er-Bewegung(en) (vgl. Eder 2015, S. 25f.). Der Widerspruch zwischen spießbürgerli-

---

9 Zum Beispiel wurde der in seiner verschärften Fassung aus Nazizeit übernommene §175 in den 50er Jahren wieder häufiger angewandt (vgl. Sigusch 2008, S. 397). Er wurde zwar in den 70er Jahren reformiert, blieb aber noch bis nach der Angliederung der DDR an die BRD bestehen. Überhaupt sind die Kontinuitäten zur faschistischen Vergangenheit teilweise unübersichtbar, bspw. waren einige wichtige Mitarbeiter Gieses zuvor „Mitglieder von NS-Organisationen, hatten sich mit der Nazi-Diktatur erfolgreich arrangiert, waren mehr oder weniger schuldig gewordene Mittäter, die später keine Reue zeigten [...] In der Adenauer-Bundesrepublik hatten sie bekanntlich keine nennenswerten Karriere-Probleme“ (Sigusch 2008, S. 398).

cher Moral und der zunehmenden Sexualisierung des öffentlichen Raums – etwa in Werbung, Filmen oder durch die in ersten in Großstädten entstehenden Sexshops, sog. „Fachgeschäften für Ehehygiene“ – war unübersehbar geworden (vgl. Sigusch 2008, S. 401f.). Exemplarisch dafür steht das Beispiel hunderter konservativer Ärzte, die sich jahrelang aus sittlichen Gründen weigerten, jungen Frauen die 1961 zugelassene Antibabypille zu verschreiben; ein öffentlich ausgetragener Konflikt, in den sich 1968 sogar Papst Paul VI. einmischte (vgl. ebd.). Währenddessen versuchten sich Jugendliche und junge Erwachsene vielfach vom Spießertum ihrer Eltern zu distanzieren, interessierten sich für alternative Partnerschaftsformen, neue Geschlechterverhältnisse und Wohnformen oder antiautoritäre Erziehungskonzepte (vgl. Herzog 2001, S. 522). Unter diesen Bedingungen nahmen Studierende die Sache schließlich selbst in die Hand, gründeten bspw. 1965 eine „Intimberatungsstelle“ an der Freien Universität Berlin, schufen mit den *Kinderläden* alternative Orte der Kindererziehung und probierten sich in Kommunen an der individuellen Überwindung verklemmter Sexualmoral (vgl. Sigusch 2008, S. 303; Schmidt/Sielert/Henningsen, S. 202).

Der Kampf um die Befreiung des Sexuellen schien zunächst Früchte zu tragen; so erschien 1967, initiiert durch das Gesundheitsministerium, der erste staatliche Aufklärungsfilm *Helga – vom Werden des menschlichen Lebens*, die Kultusministerkonferenz legte 1968 *Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen* vor, die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) publizierte 1969 den *Sexualkunde-Atlas* (vgl. Sigusch 2008, S. 303). Dadurch kennzeichneten sich erste Versuche, die lang tradierte Hegemonie der christlichen Kirchen auf dem Feld der sexuellen Werteerziehung zu brechen (vgl. Sager 2015, S. 63). So traten neben die christliche zunehmend weitere sexualpädagogische Strömungen, die von bürgerlich-konservativen über liberale bis zu nicht-repressiven und feministischen reichten und die lange Zeit weitgehend unverbunden nebeneinander existierten (vgl. Zimmermann 1999, S. 66ff.). Noch über weite Teile der 60er Jahre wurde Sexualität in den Aufklärungsschriften aber „allein durch die [heterosexuelle] Ehe legitimiert, unmittelbar an die Fortpflanzungsfunktion gebunden und damit auf das Erwachsenenalter reduziert“ (Sager 2015, S. 282). Erst die Kinderladenbewegung und ihre Erziehungskonzeption trennte den Sex konsequent von der Fortpflanzung und sprach Kindern und Jugendlichen ein Recht auf selbstbestimmtes sexuelles Fühlen und Handeln zu (vgl. ebd., S. 283).

Im Verlauf der 70er Jahre wurde der Siegeszug der Sexualität allerdings auf verschiedenen Ebenen ausgebremst. Den Wortführenden der 68er-Bewegungen war es insgesamt vielfach um die Politisierung des Privaten und die Verwirklichung individueller Freiheiten gegangen,

was zusammen mit der Pluralität der Standpunkte innerhalb der Bewegung die konkrete Veränderung größerer gesellschaftlicher Verhältnisse behinderte (vgl. Hohmann 1991, S. 38). Dementsprechend ging bspw. die Implementierung von Richtlinien zur schulischen Sexualerziehung – auch aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer (vgl. Zimmermann 1999, S. 122) – nur schleppend voran und blieb nicht selten hinter den Erwartungen der Reform\*innen zurück: der „Glaube an die politische Hebelwirkung der Sexualität wurde von der Protestbewegung der Schüler und Studenten erhofft, vom politisch-administrativen System befürchtet und in schulamtlichen Richtlinien befriedet“ (Sielert 2007, S. 69). Die sexualpädagogische Praxis konnte sich in dieser Zeit zwar durch Bemühungen von Schüler\*innen- und Studierendengruppen oder auch der ProFamilia ausdifferenzieren, wurde allerdings seit einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1977, das entschied, schulische Sexualerziehung sei auf Wissensvermittlung zu beschränken und habe sittlich und ohne Wertung aufzutreten, weitestgehend in die außerschulische Jugendarbeit und wieder einmal in die Elternhäuser verdrängt (vgl. ebd.). Durch diese Festsetzung der sexuellen Erziehung als „ein natürliches Recht und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht der Eltern“, die Zimmermann (1999, S. 84f.) als entscheidenden Unterschied zur staatlich zentralisierten Erziehung in der DDR ausmacht, vollzog sich in der BRD gleichsam eine institutionelle Verantwortungsdiffusion: „Staat und Rechtsprechung überantworteten die eigentliche Sexualerziehung wieder der Familie, die Eltern delegierten sie an die Schule, die Schule an die außerschulische Jugendarbeit, die Jugendarbeit wieder an die Familie“ (Sielert 2007, S. 69).

Die Organisation in Kooperationsstrukturen betreffend gab es seit den 70er Jahren vergleichsweise wenig Kohäsionskräfte. So lässt sich eine eher divergente Entwicklung in kleinere monodisziplinäre Strukturen wie die Gesellschaft für Praktische Sexualmedizin (GPS) oder das Dortmunder *Institut für Sexualpädagogik* (isp) beobachten, die in der Folgezeit nur langsam wieder zueinander fanden (vgl. Weller 2020, S. 457f.). Beispielhaft dafür steht die langjährige Konkurrenz zwischen der bereits genannten DGfS und der *Deutschen Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Sexualforschung* (DGSS) (vgl. Sigusch 2008, S. 443f.).

Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich auch auf der Ebene sexualethischer Diskurse. Ausgehend von der Diskussion über Entgrenzungen der Liberalisierung – genannt sei etwa die sog. Pädophilie-Debatte über Fälle von pädophilen Übergriffen und sexuellem Missbrauch in Erziehungs- und Bildungskontexten unter dem vermeintlichen Theorem der Befreiung der kindlichen Sexualität (vgl. Friedrichs 2018) – erschien „nicht mehr jede Form der sexuellen Befreiung als fortschrittlich“ (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 75); insbesondere im Zu-

sammenhang mit der zunehmenden Verfügbarkeit kommerzialisierter Formen von Sexualität, die von Beate Uhse-Shops bis Pornografie und Prostitution reichten (vgl. ebd., S. 76). Der im Anschluss an Wilhelm Reich geprägte Begriff der *repressiven Entsublimierung*, dem spannungsgeladenen Verhältnis zwischen der Liberalisierung von Lebensentwürfen und Praktiken und der Freisetzung sexueller Energien einerseits und deren kapitalistischer Aneignung unter warenförmigen Systemzwängen andererseits wurde Dreh- und Angelpunkt gegenkultureller Theoriearbeit, bspw. von Herbert Marcuse oder Reimut Reiche (vgl. Sigusch 2008, S. 400f.; Bänziger/Stegmann 2010, S. 20). Indem einige kritische Forscher\*innen und Reformier\*innen die Arbeiten der Weimarer Pioniere (v.a. Wilhelm Reich) wiederentdeckten, markiert die Chiffre 68 also auch den radikalisierten Praxisversuch der bis dahin theoretisch gebliebenen Reformbemühungen zu Beginn des 20. Jh. (vgl. Sielert 2007, S. 69)

Anders als in der DDR, wo die geschlechtliche Gleichberechtigung zur Staatsräson erhoben wurde, formierte sich in der BRD in den Kämpfen um sexuelle Selbstbestimmung auch eine selbstständige Frauenbewegung, die v.a. die Problemkreise Schwangerschaftsabbruch und Prostitution in den Fokus nahm. Verschiedene Gruppierungen machten zu Beginn der 70er Jahre auf die Problematik des Abtreibungsparagrafen §218 StGB aufmerksam, etwa mit der von Alice Schwarzer initiierten öffentlichkeitswirksamen Kampagne *Ich habe abgetrieben!*, an der sich hunderte teils prominente Frauen beteiligten, oder den vom Frankfurter Frauenzentrum organisierten illegalen Fahrten in niederländische Abtreibungskliniken (vgl. Eder 2015, S. 49f.). Ein Entwurf zur Etablierung einer Fristenlösung im Abtreibungsrecht scheiterte 1975 vor dem Bundesverfassungsgericht, 1976 einigte man sich auf eine Indikationsregelung (vgl. ebd., S. 50). Die Prostitution betreffend gab es keine einheitlichen strafrechtlichen Regelungen, hier galten lokale Vorgaben, die je nach Ort mal mehr, mal weniger streng waren. Auf jeden Fall war die Prostitution als „sittenwidriges“ Gewerbe von der Kranken- und Sozialversicherung ausgeschlossen, Sexarbeiter\*innen in die Illegalität gedrängt und so von den Zuhälter\*innen und Bordelbetreibenden abhängig (vgl. ebd.). Das Engagement der Frauenbewegung galt dementsprechend zunächst der Anerkennung der Sexarbeit und der sozialstaatlichen Absicherung der Sexarbeiter\*innen, es formierten sich erste Strukturen der lebensweltlichen Beratung und des gegenseitigen Austauschs (vgl. ebd.).

Insgesamt stellen sich die Ereignisse im Cluster 68 also ebenfalls nicht als steter Prozess der Liberalisierung und der Überwindung verklemmter Moralvorstellungen dar, sondern als brüchiger Prozess zwischen Befreiung und Entgrenzung, der mit neuen Formen von Normalität auch neue Anforderung an die adressierten Subjekte stellte: Wie der zeitgenössische Kriti-

ker Günter Armendt pessimistisch resümierte, „hatten Beate Uhse, die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung und die chemische Industrie (mit Pille und Kondom) längst die Herrschaft über das westdeutsche Sexualleben übernommen. Auf diesem Wege wurde der ‚Sex‘ in die Ökonomie der Leistungsgesellschaft integriert, zur Ware gemacht bzw. mit Produkten angehäuft und wo er nicht entsprechend funktionierte, den Medizinem, Therapeuten und Aufklärern bzw. Ratgebern überantwortet“ (ebd., S. 41f.). Diese Feststellung soll die sexualwissenschaftliche Arbeit und die Kämpfe um sexuelle Emanzipation etwa der Frauen- oder Homosexuellenbewegungen keinesfalls in Abrede stellen; sie wirft allerdings ein Licht auf die systemisch-ökonomischen Bedingungen, unter denen Sexualität verhandelt und erforscht wurde: Während es in der DDR primär darum ging, dem Sexuellen einen angemessenen Platz auf dem neuen sozialen Terrain zuzuweisen, bedeutete die Herauslösung der Sexualität aus der privaten Nische in der BRD notwendigerweise ihre marktförmige Zurichtung. Wie dargestellt wurde, zeigte sich das auch in den sexualwissenschaftlichen Kooperationsstrukturen: während in der DDR Wissenschaft und Emanzipation planbar gemacht werden sollten und die interdisziplinäre Arbeitsteilung damit gezwungenermaßen unflexibel blieb, war die BRD-Wissenschaft beweglicher, blieb damit aber auch spontaner und unbeständiger (vgl. Hohmann 1991, S. 48). Dies waren nur einige der Realitäten, der sich im Prozess der politischen Wende nun auch die DDR-Sexuologie stellen musste.

## **6.2 Das Ende der Sexuologie: die 80er Jahre bis zur Staatsauflösung**

Trotz zunehmenden außenpolitischen Spannungen konnte 1982 das *III. Seminar sozialistischer Länder* zum Thema „Ehe – Familie – Sexualverhalten“ in Leipzig stattfinden. Unter der gemeinsamen Leitung der Sektion Ehe und Familie und dem ZIJ fanden sich die angereisten Fachvertreter\*innen in der Universitätsfrauenklinik zusammen, um u.a. die Ergebnisse der Studie PARTNER II zu diskutieren (vgl. Starke 2020, S. 75). Zudem formierte sich 1987 – als Nachfolge der aufgelösten Forschungsgemeinschaft Sexualpädagogik – die Arbeitsgruppe *Sexualverhalten und Sexualerziehung* beim nationalen Komitee für Gesundheitserziehung (dem Beratungsorgan des Gesundheitsministeriums), um – ähnlich wie die Forschungsgemeinschaft zuvor – sexologische Arbeiten auszuwerten, Empfehlungen für Ministerien und Praktiker\*innen zu erarbeiten und populärwissenschaftlich zu publizieren (vgl. Bach 1991a, S. 235; Stumpe/Weller 1995, S. 33).

Außerdem bearbeiteten Sexuolog\*innen endlich auch das Thema Homosexualität. Paradigmatisch dafür stehen die Tagungen über „Psychosoziale Aspekte der Homosexualität“ (u.a. veranstaltet durch die Sektion Ehe und Familie), die sich um die Situation homosexueller Menschen in der DDR und die Möglichkeiten ihrer Persönlichkeitsentfaltung drehten (vgl. Günther 1992, S. 151). Der erste Workshop in dieser Tagungsreihe fand am historischen Christopher Street Day (28.06.) 1985 in Leipzig statt, zwei weitere folgten 1988 in Karl-Marx-Stadt bzw. 1990 in Jena (vgl. Günther 1991, S. 172). Dabei wurde auch das damals akute Thema AIDS nicht ausgespart. Im Vergleich mit anderen europäischen Staaten nahm die AIDS-Krise in der DDR allerdings nicht solche drastischen Formen an. Gründe dafür waren bspw. die fehlende Drogenszene (und der damit fehlende Risikofaktor ungenügender Spritzhygiene), die vergleichsweise hohe Beziehungskonstanz und die stark eingeschränkte Prostitution (und der damit fehlende Risikofaktor Promiskuität) sowie der limitierte Kontakt nach Westdeutschland, wo die HIV-Inzidenz deutlich höher war. Nichtsdestotrotz etablierte sich spätestens mit der Gründung der *AIDS-Hilfe DDR* 1990 ein Netz lebensweltlicher Beratung, das die medizinische Behandlung und Beratung unterstütze (vgl. ebd., S. 171f.).

Auch die juristische Angleichung machte in dieser Zeit Fortschritte. Führende Sexuolog\*innen hatten schon länger für eine gleichwertige Anerkennung gleichgeschlechtlicher Sexualität argumentiert, um einerseits die Reste der juristischen Diskriminierung zu überwinden, andererseits um AIDS sinnvoll bekämpfen zu können. Der von den sich zunehmend organisierenden Lesben und Schwulen forcierte kulturelle Fortschritt redete ihnen dabei das Wort: in Fernseh- und Rundfunksendungen kam Homosexualität zur Sprache, Zeitungen druckten gleichgeschlechtliche Kontaktanzeigen, Zeitschriften und Magazine publizierten Artikel, das Deutsche Hygiene-Museum produzierte Lehrfilme und Ratgeber (vgl. Günther 1992, S. 151, 153). Die entsprechende Gesetzesänderung folgte 1987/88 durch die ersatzlose Streichung des Verführungsparagraphen §151 StGB, wodurch Homo- und Heterosexualität letztendlich (strafrechtlich) gleichgestellt wurden (vgl. Aresin 1991, S. 89; Lewandowski 1991, S. 155).

In den letzten Jahren der DDR erfüllte sich schließlich auch ein zentraler Wunsch der Sexualwissenschaftler\*innen: im Mai 1990 ging aus den verbliebenen Strukturen der AG *Medizinische und pädagogische Probleme der Sexualität* bei der Sektion Ehe und Familie die unabhängige Leipziger *Gesellschaft für Sexualwissenschaft* (GSW) hervor, in der sich der Großteil der DDR-Sexuologie versammelte (vgl. Starke 2020, S. 74). Die GSW überlebte als eine der wenigen DDR-Institutionen die Turbulenzen der Wendejahre, viele andere gingen in westdeutsche Organisationen über (bspw. wurde die ESB-Struktur an die ProFamilia, die Caritas

oder das Rote Kreuz angegliedert) oder mussten sich auflösen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 75). Während viele Sexuolog\*innen im Prozess der Wende mögliche juristische Angleichungen diskutierten – bei denen die liberalen „Regelungen hinsichtlich Abtreibung und Homosexualität [...] in einem gesamtdeutschen Staat zugunsten der Gesetzgebung der BRD in Frage“ stünden (Hohmann 1991, S. 29) –, bedeutete die Staatsauflösung auch für viele eine persönliche Zäsur, insofern sie durch die Neustrukturierung des Hochschulwesens und der Prüfung der Lehrenden vielfach ihre Anstellung verloren; betroffen waren davon v.a. „diejenigen, die sich in mehr oder minder staatstragenden Verantwortungspositionen“ befunden hatten, „nur wenige jüngere ProtagonistInnen konnten ihre wissenschaftliche Tätigkeit in anderen Strukturen fortsetzen“ (Stumpe 2020, S. 310).

Die GSW hingegen ist noch heute in der sexualwissenschaftlichen Forschung, Lehre und Praxis aktiv, um „der progressiven deutschen Sexualforschung aus den Jahrzehnten vor dem zweiten Weltkrieg (wie sie sich z. B. im Werk von Bloch, Freud, Hirschfeld, Moll oder Reich darstellt) sowie der sexuologischen Aktivitäten aus der Zeit der DDR“ Rechnung zu tragen (Webseite der Gesellschaft für Sexualwissenschaft e.V.). Sie ist damit eine der wenigen Gesellschaften, die noch heute der solidarischen ostdeutschen Tradition verpflichtet sind und sexualpädagogische Ansätze explizit einbeziehen (vgl. Weller 2020, S. 456).

## 7 Fazit

Wir haben insgesamt beobachten können, wie die sexuelle Frage die gesamte vierzigjährige Geschichte der DDR durchzieht. Sie tritt mal auffälliger, mal unauffälliger zutage, lässt sich aber stets in den wissenschaftlichen, medialen, bildungstheoretischen oder gesundheitspolitischen Diskursen rekonstruieren. Wir haben Ganzheitlichkeit und interdisziplinäre Kooperation als wichtige Charakteristika der Sexuologie kennengelernt, die auch dafür sorgten, dass sich die noch junge Sexualwissenschaft gegen die anfänglichen Vorbehalte ihr gegenüber durchsetzen konnte. Aktivistisch und parteilich war die deutschsprachige Sexualwissenschaft schon seit ihren Weimarer Anfängen gewesen; seinen ostdeutschen Kulminationspunkt fand dieser Umstand alsbald in der konsequenten Pädagogisierung der sexuellen Frage im Erziehungs- und Bildungssystem der DDR. Diese Sexualpädagogik war getrieben von der Idee, die persönliche Befreiung durch die gesellschaftliche Befreiung zu ermöglichen: in einer Volkswirtschaft, die nicht für die Profite einiger weniger sondern für die Subsistenz aller produziert, die menschliche Bedürfnisse planmäßig befriedigt statt immer neue künstlich hervorzurufen, in der nicht mehr Konkurrenz und Leistungsdruck das soziale Miteinander durchziehen, sei auch das sexuelle Denken, Fühlen und Handeln befreit von Wertlogiken oder christlich-spießbürgerlicher Doppelmoral; und dort müsse sexuelle Bildung und Erziehung nicht nur die Auswirkungen von Pornografie und Prostitution verwalten, sondern würde zur Entfaltung aller menschlichen Potentiale beitragen. Mittels eines pädagogischen Zentralismus sollte so Emanzipation planbar gemacht werden. Ein Urteil darüber, ob ihr dies tatsächlich gelang, kann hier nicht gefällt werden; vielmehr wollen wir abschließend einen resümierenden Blick auf die zentralen Problemfelder der dargestellten Entwicklung der Sexualpädagogik in der DDR in ihrer inneren Widersprüchlichkeit werfen.

### 7.1 Widersprüchliche Entwicklungen und entwickelte

#### Widersprüche

Man könne, so Hohmann (1991, S. 17), durchaus sagen, dass die DDR auf dem Feld der Sexualforschung, -beratung und -pädagogik „innerhalb der sozialistischen Staatengemeinschaft eine Führungsrolle einnahm, die sie bis zuletzt beibehielt.“ Mitverantwortlich dafür war wohl auch die Ablehnung einer Beschränkung auf einen engen Begriff des Sexuellen, sondern die seit den Anfängen betonte breite Konzeption von Sexualpädagogik als Vorbereitung auf

Liebe, Ehe und Familie. Diese Verbindung von Sexualität mit Partnerschaft und familiärem Leben gründete sich durchaus auf historische Entwicklungslinien, war aber auch für die Sexualpädagogik in der DDR pragmatisch, einerseits insofern sexuelles Handeln und Reproduktion durchaus noch in engem Zusammenhang standen, andererseits um der entscheidenden Sozialisationsfunktion der Familie Rechnung zu tragen (vgl. Borrmann 1991, S. 180; Bach 1973, S. 33; Hörz 1979, S. 20). Ferner erlaubte diese Verbindung von Liebe und Sexualität etwa im Forschungsdesign der PARTNER-Studien des ZIJ, sexuelles Handeln aus einer partnerschaftlichen Intimitätslogik heraus und in seinen verschiedenen Funktionen zu verstehen, nicht nur als bloß physischen Akt (vgl. Starke 2020, S. 69). Gleichzeitig machte es diese Verknüpfung von Sexualität, Ehe und Familie aber „konservativen Kräften in der DDR möglich, so weiterzudenken und zu erziehen wie bisher.“ (Zimmermann 1999, S. 77)

Die Assoziation von Sexualität und Partnerschaft markiert darüber hinaus den kollektiv-sozialen Impetus sexueller Erziehung und Bildung in der DDR. Im späteren Verlauf rückte die individuelle Seite der Sexualität in Form von psychischem und physischem Wohlbefinden im Bezug auf die eigene und die Geschlechtlichkeit des jeweiligen Partners zwar immer stärker in den Mittelpunkt; das Ziel des unbeschwerten, befriedigenden Sexuallebens war aber lange Zeit immer auch als Grundlage guter Leistungen für den Sozialismus ausgewiesen und somit immer noch Mittel zum kollektiven Zweck. Sogar für sich genommen stellten sich die Bemühungen um die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen, etwa bei der Frage nach der Masturbation oder dem ersten Geschlechtsverkehr, ambivalent dar. Zwar argumentierten Autor\*innen wie Heinz Grassel (1979, S. 43) gegen das Vorurteil von der „Schädlichkeit der ‚Onanie‘“ oder die „Mystifikation des ersten heterosexuellen Koitus bzw. seiner angeblich schicksalsbestimmenden Wirkung“; trotz dessen wurde lange Zeit – der gesunden Entwicklung willen – Enthaltsamkeit bis zur genügenden Reife empfohlen, um sexuelle Aktivität „im Rahmen echter Partnerschaft“ entfalten zu können (Grassel 1976, S. 181). Unter anderem die Menge der Zuschriften an *Unter vier Augen*, die sich um entsprechende Probleme drehten, belege aber, dass die „moralische Verunglimpfung sexueller Lustbefriedigung [...] tiefe Wurzeln geschlagen“ hatte (Stumpe/Weller 1995, S. 62).

Dass die sexualpädagogischen Praktiken durchaus „als Medium der Bevölkerungsregulierung“ und somit als Vorkommnis der „Bio-Macht, die den ‚Sex am Kreuzungspunkt von ›Körper‹ und ›Bevölkerung‹ fokussiert“ (Foucault 1983, zit. n. Sager 2015, S. 279), bezeichnet werden können, beweisen diejenigen Diskursorte, an denen die Sexualität wiederum auf ihre Reproduktionsfunktion zurückgeführt wurde. Die generelle Verfügbarkeit von und

leichte Zugänglichkeit zu sicheren hormonellen Mitteln zur Schwangerschaftsverhütung ermöglichte erstmals die technologische Trennung von Sex und Fortpflanzung und markierte somit eine entscheidende Zäsur auch für die Sexualpädagogik, für die nun der zu entwickelnde Kinderwunsch auf den Plan trat. Die Möglichkeit der selbstbestimmten Kontrazeption war – ebenso wie die Liberalisierung des Abtreibungsrechts – ein wichtiger Meilenstein im Kampf für die sexuelle Emanzipation der Frau und reihte sich ein in weitere sozialstaatliche oder arbeitsrechtliche Maßnahmen zur Frauen- und Familienförderung in der DDR. Zugleich war die DDR als Staat und Volkswirtschaft aber auch auf die Reproduktion ihres Subjekts, ihres Volkes, angewiesen. So kam wiederum der Erziehung die Aufgabe zu, zwischen den kollektiven Anforderungen der Bevölkerungspolitik und den individuellen Wünschen bei der Familienplanung zu vermitteln, um demografische Notwendigkeiten und individuelles Lusterleben nicht gegeneinander auszuspielen (vgl. Stumpe/Weller 1995, S. 10; Bach 1991b, S. 255).

Vielleicht lässt sich auch der lange aufrechterhaltene defensive Umgang der Sexuologie mit der Homosexualität (zumindest in Teilen) von der Geburts- bzw. Reproduktionsproblematik her verstehen. Hier stießen die noch jungen sexualpädagogischen Schablonen von der Vorbereitung auf Ehe und Familie auf gewisse Grenzen. Die strafrechtlichen Anpassungen von 1968 und die nachfolgenden juristischen Neuregelungen lösteten zwar den langjährigen Schleier der Verbote, doch erst die Probleme um HIV und AIDS machten homosexuelle Menschen zu sexualpädagogischen Subjekten mit spezifischen Bedürfnissen. Eine Begründung, weshalb die DDR-Sexuologie gleichgeschlechtlichem Begehren nicht mit derselben humanistischen Haltung begegnete, müsste aber gleichsam auch eine Kritik des damaligen Wissens sein, wenn bspw. Bach (1973, S. 256) Homosexualität noch aus naiven entwicklungspsychopathologisch gedeuteten Biografienarrationen herleitet (bei einer gefühlkalten Mutter könne sich etwa ein Sohn zum Vater hinwenden und damit ggf. vom Weiblichen überhaupt distanzieren, eine Tochter vice versa). Solch ein epistemischer Blick könnte helfen nachzuvollziehen, wie sich lange Zeit tradierte heteronormative Diskurse auch durch Erkenntnismethoden und die sozialen Bedingungen ihrer Anwendung verhärteten.

Dass sich die Sexuologie in den späten Jahren auch der Homosexualität öffnete, ging indessen nicht unbedingt auch mit einem sexualpädagogischen Umgreifen überhaupt einher. Wenngleich die sexualpädagogischen Initiativen an den Schulen der DDR durchaus zahlreich waren, so führten sie Bach (1991a, S. 235) zufolge „in den vergangenen Jahrzehnten der DDR nicht zu durchgreifenden Veränderungen der Schulwirklichkeit.“ Dort wurden in den späten 70er und 80er Jahren mittlerweile ganz andere Kämpfe ausgetragen: als Ausdruck des intensi-

vierten internationalen Klassenkampfes im Kalten Krieg und der daraus resultierenden Orientierung von Innen nach Außen wurden die Schulen wieder zunehmend militarisiert, bspw. nahm die Wehrerziehung wieder breiteren Raum ein (vgl. Fenemore 2009, S. 84; Baske 1998b, S. 191). Dass diese Entwicklung wiederum ihre eigenen Brüche zeitigte, beweisen die neonazistischen Verwerfungen jugendlicher Subkultur in Ostdeutschland, in der sich seit etwa der Mitte der 80er eine eigene Skinheadszenen formieren konnte (vgl. Weber 2021, S. 316f.). Offenbar hatte die intendierte kollektive Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit also vor einem wachsenden Teil der Jugend versagt; daher noch einige Worte zum ostdeutschen Sozialismus als pädagogischem Projekt.

## 7.2 Sozialismus lernen? Zum *Homo Germanicus Orientalis*

Auf die Besonderheit des historischen Ausgangspunktes der DDR als Importeurin des sowjetischen Sozialismus wurde oben bereits hingewiesen. Die Seite der individuellen und kollektiven Bewusstseinsentwicklung beim Aufbau des Sozialismus war dadurch eine organisierte pädagogische Aufgabe, die Hofmann (1984, S. 63f., 82) zufolge aber seit ihren Anfängen an zwei stalinistischen Phänomenen krankte: der theoretischen Verquickung von Wesen und Erscheinung und einem daraus resultierenden Opportunismus.

Das erste dieser zwei Phänomene habe u.a. in einer Verkürzung der Empirie bestanden, bei der die beobachtbaren bzw. erfahrbaren Qualitäten eines Gegenstandes bereits mit dessen Inhalt, Deutung und Wertung in eins gesetzt worden seien (vgl. ebd., S. 82). Dies haben wir etwa im Kap. 3.1 am Beispiel der proklamierten Identität der Interessen des Staates mit denen der Jugend kennengelernt. Indem Staatsräson und Jugend als kollektives Subjekt bereits theoretisch miteinander identifiziert waren, konnten Interessenkonflikte in der Praxis nicht mehr analytisch durchdrungen und behoben werden; die Praxis musste sich damit begnügen, das ‚Gesetz‘ von der Identität von Staats- und Jugendinteressen eklektisch zu bestätigen. Dies drückte sich auch in der Überzeugung aus, die sozialistische Persönlichkeit sei kein abstrahiertes Erziehungsziel, sondern sei tatsächlich empirisch erfahrbar: Sein und Sollen würden sich zwar im Geiste widersprechen, in der transformatorischen Praxis aber würde die „Dialektik von Ideal und Wirklichkeit“ (Hörz 1979, S. 19) gehoben; der gesellschaftliche Fortschritt erfordere und produziere gleichsam den aktiv handelnden sozialistischen Menschen (vgl. Borrmann 1979, S. 179). Unaufgelöst blieb der Gegensatz allerdings für die beteiligten *realen* Menschen, für die die sozialistische Persönlichkeit „an unobtainable ideal personality desig-

ned to live in the halcyon days of a future communist society“ blieb (Brock 2005, S. 252). Unweigerlich musste dies seine Spuren bei den Adressat\*innen der Bildungsoffensiven hinterlassen, die so nicht selten eine gewisse opportunistische Anpassungsfähigkeit entwickelten – sei es in Form einer Janusköpfigkeit, „having two worldviews, one for home and one for school“ (ebd., S. 249), oder in Form einer letztlich kleinbürgerlichen „selbstgerechten politischen ‚Werkheiligkeit‘, eines *ostentativen Aktivismus*“ inklusive „der Beargöhnung von weniger tatenfrohen Mitbürgern“ (Hofmann 1984, S. 64, Herv. im. Orig.). So produzierte das Bildungssystem der DDR tatsächlich einen neuen Typus ostdeutschen Menschen, einen *homo germanicus orientalis*, der allerdings nicht an allen Fronten mit der intendierten Folie der sozialistischen Persönlichkeit übereinstimmte (vgl. Brock 2005, S. 247). Freilich hing diese Entwicklung nicht allein vom guten oder schlechten Willen der SED ab, sondern koinzidierte u.a. mit der Rolle Deutschlands als Austragungsort des Kalten Krieges oder auch mit den Defiziten des heimischen sozialistischen Aufbaus (bspw. blieb das System der Lohnarbeit praktisch bestehen und die Konkurrenz auf dem Binnenmarkt wurde lediglich auf die des Weltmarktes verschoben<sup>10</sup>), was ein Licht auf die fraglichen gesellschaftlichen Bedingungen, um tatsächlich *sozialistisch* zu leben, wirft (vgl. Hofmann 1984, S. 64). Nichtsdestoweniger spielten entsprechende Versuche der SED, mit einer abgestimmten „formula of select consumer goods and managed freedoms“ die Gunst der Bevölkerung zu erlangen, eine besondere Rolle, wobei seit den 60er Jahren sexuelle Freiheiten zeitweise mitunter im Mittelpunkt standen: „Love and sexuality became absolutely crucial elements in this struggle to win popular approval“ (Herzog 2009, S. 91f.).

### 7.3 Perspektiven

Wie sich gezeigt hat, ist die jüngere deutsche Geschichte seit der Weimarer Republik und insbesondere die Epoche der deutschen Teilung also untrennbar mit einer Geschichte der Sexualität verbunden. Die dargestellten Ergebnisse zeichnen aber kein Bild des 20. Jahrhunderts als Prozess der linearen „Emanzipation, Modernisierung oder Demokratisierung“ des Sexuellen, sondern verdeutlichen vielmehr die Vielgestaltigkeit der politischen, juristischen, medialen und erzieherischen Zugriffe auf die menschliche Sexualität und problematisieren, „welcher Form gesellschaftlicher Regulation“ sie auf welche Weise entsprach (Bänziger/Stegmann

---

<sup>10</sup> Immerhin entbehre es nicht einer gewissen Absurdität, „erst die Kapitalisten abzuschaffen, um ihnen dann auf dem von ihnen und ihrer Konkurrenz bestimmten Weltmarkt gewachsen sein zu wollen“, mithin den Kapitalismus „an der Preisfront schlagen“ zu wollen. (Decker/Held 1989, S. 214)

2010, S. 11). Und dabei geht es gar nicht so sehr darum, ob die DDR nun paradigmatisch für *den* Sozialismus und die BRD für *den* Kapitalismus steht; schließlich kämpft jede konkrete historische Epoche mit ihren je spezifischen Aufgaben, sodass es in jeder Epoche auch stets mehrere Produktionsmodi gibt (wenn auch nur in Tendenzen, denn ein Modus ist immer der dominante), deren widerstrebende Pluralität die sozialen, ökonomischen und politischen Spannungen in jeder beobachtbaren sozialen Formation zu erklären hilft (vgl. Althusser 2014, S. 19f.).

So soll die vorliegende Arbeit durch die Analyse des beispielhaften Falls DDR v.a. beitragen zu einer kontinuierlichen historischen Reflexion der konkreten Bedingungen sexualwissenschaftlicher und -pädagogischer Theorie und Praxis. Sie soll ein Licht werfen auf die veränderten und stets in Veränderung begriffenen gesellschaftlichen Verhältnisse, durch deren Brechung Sexualität verhandelt, normiert und geformt wird; denn wer „heutzutage in Bezug auf Sexualität zum Beispiel schlechterdings ‚mehr davon‘ fordert, mehr Aufklärung, mehr darüber reden, mehr Offenheit, mehr Unverklemmtheit etc., der ist tatsächlich von gestern“ (Weller 2020, S. 466). Darüber hinaus konkrete Anregungen für heutiges sexualpädagogisches Handeln aus der Analyse abzuleiten, gestaltet sich ob ebenjener veränderten Verhältnisse allerdings schwierig. Die zentralistische Systemstruktur von Bildung und Erziehung insgesamt hat sich im Vergleich stark gewandelt, (Jugend-)Medien agieren weniger als „Einheit von Information, Unterhaltung, Bildung und Erziehung“ (Schwenger 1998, S. 356), sondern müssen sich als effizienzorientierte Unternehmungen am Markt behaupten, und auch die Jugend als Adressatin sexueller Bildung und Erziehung ist bei weitem nicht mehr dieselbe wie noch vor 50 Jahren. Einerseits haben sich die Lebensentwürfe und damit auch sexuelle Erlebensweisen junger Menschen seit der Wende stark individualisiert und differenziert, andererseits nimmt die Jugend einen anderen gesamtgesellschaftlichen Standpunkt ein: „In der gegenwärtigen Kultur wird der Jugendfetisch angebetet, doch die Jugendlichen selbst sind an den Rand gedrängt. [...] Insgesamt ist ‚die‘ Jugend ‚unsere Zukunft‘, gesellschaftlich hat sie aber keine.“ (Sigusch 2020, S. 24)

Indessen sind die dargestellten sexualwissenschaftlichen Traditionslinien keineswegs in der historischen Mottenkiste verschwunden, sondern leben durchaus an einzelnen Orten der Forschungspraxis weiter. Die für das Jahr 1992 geplante Gründung eines Instituts für Geschlechter- und Sexualforschung an der Humboldt-Universität Berlin „in Nachfolge des 1919 von Magnus Hirschfeld gegründeten und 1933 von den Nazis zerstörten Instituts für Sexualwissenschaft“ scheiterte leider aus verschiedenen Gründen (Stumpe/Weller 1995, S. 88). Seit

1993 allerdings beherbergt die Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Merseburg verschiedene sexualwissenschaftliche und -pädagogische Aus- und Weiterbildungsgänge wie etwa den berufsbegleitenden Masterstudiengang *Angewandte Sexualwissenschaft – Bildung und Beratung im Kontext von Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung* (vgl. Weller 2020, S. 449f.; Stumpe 2020, S. 313). Dass dieser und andere Bildungsgänge der Hochschule Merseburg aus dem geschichtlichen Fundus der DDR-Sexuologie schöpfen, verrät nicht nur die breite Konzeption in der Verbindung von Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung, sondern auch die personelle Beteiligung von ehemaligen Sexuolog\*innen wie etwa Konrad Weller, Kurt Starke oder Harald Stumpe (vgl. Voß u.a. 2021, S. 2; Stumpe 2020, S. 318). Unter ihrer Mitarbeit konnte sogar an die Langzeitstudien des ZIJ angeschlossen werden: 2012/13 wurden im Zuge von PARTNER 4 mehr als 800 ostdeutsche Jugendliche befragt, deren Antworten in einen Vergleich mit den Ergebnissen von PARTNER 3 (1990) eingingen und trotz erschwerter pandemischer Bedingungen wurden 2020/21 im Zuge von PARTNER 5 nochmals mehr als 800 Jugendliche zu sexuellen Grenzverletzungen befragt (vgl. Weller 2013, S. 1; Voß u.a. 2021, S. 4).<sup>11</sup>

Wenn diese Studienergebnisse auch belegen, dass sich das sexuelle Denken, Fühlen und Handeln Jugendlicher seit dem Mauerfall stark verändert hat, so ist die sexuelle Frage aber auch heute – trotz wichtiger Errungenschaften wie der Normalisierung queerer Sexualitäten, einer erhöhten Sensibilität für grenzverletzendes Verhalten oder der Verbreitung sexueller Aushandlungslogiken (vgl. Weller 2013, S. 6f.) – bei weitem nicht gelöst. Sie ist heute mehr denn je ein „paradoxales Verhältnis“, das durch „die übertriebene ökonomische und kulturelle Inszenierung der sexuellen Reize, durch deren Dauerpräsenz, beinahe lückenlose Kommerzialisierung und elektronische Zerstreung“ zwischen reizvoller Heimlichkeit und zweckrationaler Geschäftigkeit changiert (Sigusch 2020, S. 21).

Die Akzeleration der sexuellen Entwicklung im Jugendalter, gepaart mit einem stark vereinfachten Zugang zu sexualberaterischen, aber auch pornografischen Inhalten, macht systematische sexuelle Bildung und Erziehung also auch heute noch immer notwendig. Diese muss vernünftigerweise entwicklungsbegleitend, bedürfnisorientiert, vor allem aber emanzipierend sein. Damit ist aber zugleich die entscheidende Frage gestellt, was die konstitutive Aufgabe von Bildung und Erziehung überhaupt sein soll: eine Zurichtung junger Menschen auf die sozioökonomischen Anforderungen und Sachzwänge des spätbürgerlichen Kapitalismus oder

---

<sup>11</sup> Ironischerweise liegt die Hochschule Merseburg außerdem nur knapp 30 km entfernt von der damaligen Hohenmölsener Modellschule.

aber ihre Befähigung nicht nur zur individuellen, sondern auch zur gesellschaftlichen Emanzipation – d.h. zur Fähigkeit, gesellschaftliche Verhältnisse nicht nur erfassend verstehen zu können, sondern auch handelnd in sie einzugreifen und sie zu transformieren. Soll diese Emanzipation, die auch eine Existenzbedingung einer solidarischen Zukunft sein wird, die konstitutive Aufgabe von Schule sein – was gerade in pandemischen Zeiten, die die seit Jahrzehnten bekannten, brennenden gesellschaftlichen Widersprüche noch potenzieren, eine dringende Notwendigkeit ist –, so wird es auch für Pädagog\*innen und insbesondere Lehrer\*innen zum Imperativ werden, sich ihrer sozialen Verantwortung bewusst zu werden und ihre Berufstätigkeit als politische Tätigkeit zu verstehen. Sie haben – im solidarisch-kämpferischen Zusammenschluss mit Wissenschaftler\*innen, Erzieher\*innen und Sozialarbeiter\*innen – “pädagogische Kriterien für die Selbstbefreiung der Gesellschaft zu erarbeiten und sich nicht mit einer bloß funktionalen Verbesserung der unterrichtlichen Prozesse abzufinden“ (Gamm 1972, S. 166).

# Literaturverzeichnis

- Althusser, L. (2014 [1971]): *On the Reproduction of Capitalism*, G. Goshgarian (Übers.), London/New York: Verso
- Aresin, L. (1991): *Ehe- und Sexualberatungsstellen und Familienplanung in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 71-94
- Bach, K. (1973): *Geschlechterziehung in der sozialistischen Oberschule. Entwicklung und Realisierung eines Programms zur systematischen Geschlechterziehung in den Klassen 1 bis 10 der Oberschule in der DDR*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften
- Bach, K. (1991a): *Zur Entwicklung der Sexualpädagogik in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 228-238
- Bach, K. (1991b): *Grundpositionen und Ziele der Sexualerziehung in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 239-261
- Bach, K. (1993): *Sexualpädagogik und Sexualerziehung in der DDR*, In: Bach, K./Stumpe, H./Weller, K. (Hrsg.): *Kindheit und Sexualität*, Braunschweig: Holtzmeier, S. 82-89
- Bach, K./Grassel, H. (1979): *Sexualerziehung in der sozialistischen Oberschule*, In: Grassel, H./Bach, K. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendsexualität*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 199-227
- Bänziger, P.-P./Stegmann, J. (2010): *Politisierungen und Normalisierungen: Sexualitätsgeschichte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum*, In: H-Soz-Kult 05.11.2010, online verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-11-001> (23.04.2021)
- Bänziger, P.-P./Beljan, M./Eder, F./Eitler, P. (Hrsg., 2015): *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript
- Baske, S. (1998a): *Pädagogische Wissenschaft*, In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, Teil 2, München: Beck, S. 137-158
- Baske, S. (1998b): *Allgemeinbildende Schulen*, In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, Teil 2, München: Beck, S. 159-201
- Borrmann, R. (1962): *Die sexuelle Belehrung der Kinder und Jugendlichen. Unter besonderer Berücksichtigung der Teilnahme des Lehrers der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen

- Borrmann, R. (1979): *Pädagogische Grundlegung sozialistischer Sexualerziehung*, In: Grassel, H./Bach, K. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendsexualität*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 176-198
- Brock, A. (2005): *Producing the ‚Socialist Personality‘? Socialisation, Education and the Emergence of New Patterns of Behaviour*, In: Fulbrook, M. (2009): *Power and Society in the GDR*, New York u.a.: Berghahn, S. 220-252
- Busch, F. (1998): *Familie und Kindheit*, In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, Teil 2, München: Beck, S. 101-116
- Decker, P./Held, K. (1989): *DDR kaputt Deutschland ganz. Eine Abrechnung mit dem „Realen Sozialismus“ und dem Imperialismus deutscher Nation*, München: Resultate
- Eder, F. (2015): *Die lange Geschichte der „Sexuellen Revolution“ in Westdeutschland (1950er bis 1980er Jahre)*, In: Bänziger, P.-P./Beljan, M./Eder, F./Eitler, P. (Hrsg.): *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript, S. 25-59
- Fenemore, M. (2009): *The Growing Pains of Sex Education in the German Democratic Republic (GDR), 1945-69*, In: Sauerteig, L./Davidson, R. (Hrsg.): *Shaping Sexual Knowledge. A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, London/New York: Routledge, S. 71-90
- Foucault, M. (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1*, Frankfurt, M.: Suhrkamp
- Friedrichs, J.-H. (2018). *„Freie Zärtlichkeit für Kinder“: Gewalt, Fürsorgeerziehung und Pädophiliendebatte in der Bundesrepublik der 1970er Jahre*, In: *Geschichte und Gesellschaft* 44(4), S. 554-585
- Gamm, H.-J. (1972): *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*, München: List
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem [Bildungsgesetz] vom 25. Februar 1965, online verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm> (16.10.2021)
- Gesetz über die Unterbrechung der Schwangerschaft vom 9. März 1972, online verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/ddr/schwangerschaftsunterbrechung72.htm> (17.10.2021)
- Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratischen Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik [Jugendgesetz] vom 28. Januar 1974, online

- verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm> (26.10.2021)
- Grassel, H. (1967): *Jugend – Sexualität – Erziehung. Zur psychologischen Problematik der Geschlechtererziehung*, Berlin: Staatsverlag der DDR
- Grassel, H. (1973): *Geleitwort*, In: Bach, K.: *Geschlechtererziehung in der sozialistischen Oberschule. Entwicklung und Realisierung eines Programms zur systematischen Geschlechtererziehung in den Klassen 1 bis 10 der Oberschule in der DDR*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 11-12
- Grassel, H. (1976): *Geschlechtererziehung*, In: Karsdorf, G. (Hrsg.): *Gesundheitserziehung*, Berlin: Volk und Wissen, S. 175-184
- Grassel, H. (1979): *Über Methodologie und Methoden in der Sexualwissenschaft*, In: Grassel, H./Bach, K. (Hrsg., 1979): *Kinder- und Jugendsexualität*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 39-67
- Grau, G. (2008): *Sexualwissenschaft in der DDR – ein Resümee*, In: Sigusch, V. (Hrsg.): *Geschichte der Sexualwissenschaft*, Frankfurt, M.: Campus, S. 487-509
- Günther, E. (1991): *Geschlechtskrankheiten und AIDS in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 165-174
- Günther, E. (1992): *Soziale und wissenschaftliche Aspekte der Homosexualität in der DDR (1988): Bewältigte Vergangenheit, neuere Trends*, In: Gindorf, R./Haeberle, E. (Hrsg.): *Sexualwissenschaft und Sexualpolitik. Spannungsverhältnisse in Europa, Amerika und Asien*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 145-162
- Habermehl, W. (1991): *Zur Sexualität Jugendlicher in der BRD und DDR*, In: Kuntz-Brunner, R./Kwast, H. (Hrsg.): *Sexualität BRD/DDR im Vergleich*, Braunschweig: Holtzmeier, S. 31-40
- Hegel, G. W. F. (1961 [1837]): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, nach der Ausgabe von F. Brunstäd, Stuttgart: Reclam
- Herzer, M. (1992): *Max Hodanns Sexualpädagogik und Sexualpolitik*, In: Gindorf, R./Haeberle, E. (Hrsg.): *Sexualwissenschaft und Sexualpolitik. Spannungsverhältnisse in Europa, Amerika und Asien*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 73-90
- Herzog, D. (2001): *Antifaschistische Körper. Studentenbewegung, sexuelle Revolution und antiautoritäre Kindererziehung*, In: Naumann, K. (Hrsg.): *Nachkrieg in Deutschland*, Hamburg: Edition Hamburg, S. 521-551
- Herzog, D. (2008): *East Germany's Sexual Evolution*, In: Pence, K./Betts, P. (Hrsg.): *Socialist Modern. East German Everyday Culture and Politics*, Michigan: University of Michi-

- gan Press, S. 71-95
- Hesse, P. (1991): *Die Anfänge der Sexuologie in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 51-61
- Hirschfeld, M. (1930): *Geschlechtskunde auf Grund dreißigjähriger Forschung und Erfahrung bearbeitet*, Bd. 3: Einblicke und Ausblicke, Stuttgart: Puttmann
- Hofmann, W. (1984): *Was ist Stalinismus?*, Heilbronn: Distel
- Hohmann, J. (1991): *Einleitung: Geschichte, Ziele, Leistungen und Perspektiven der Sexuologie in der DDR*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 9-50
- Hörz, H. (1979): *Ethische Probleme bei der Sexualerziehung Jugendlicher*, In: Grassel, H./Bach, K. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendsexualität*, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 17-30
- Klautke, E. (2004): *Rassenhygiene, Sozialpolitik und Sexualität. Ehe- und Sexualberatung in Deutschland 1918-1945*, In: Bruns, W./Walter, T. (Hrsg.): *Von Lust und Schmerz. Eine Historische Anthropologie der Sexualität*, Köln: Böhlau, S. 293-312
- Klingberg, L. (1984): *Einführung in die allgemeine Didaktik*, Berlin: Volk und Wissen
- Koch, F. (1986): *Sexuelle Denunziation. Die Sexualität in der politischen Auseinandersetzung*, Frankfurt, M.: Syndikat
- Kolbanowski, W. (1952): *Über Liebe, Ehe und Familie in der sozialistischen Gesellschaft*, In: Forum Wissenschaftliche Beilage 1952 (2), S. 2-9
- Kommuniqué des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zu Problemen der Jugend in der Deutschen Demokratischen Republik [Jugendkommuniqué], veröffentlicht am 21.09.1963, online verfügbar unter: <http://deutschland1949.de/images/sidebar/DDR-Sozialpolitik/Dok%2011-Jugendkommunique-1963.pdf>
- Lautkötter, A. (2021): *Sex – richtig! Körpergefühl und Gefühlserziehung im Kino des 20. Jahrhunderts*, Göttingen: Wallstein
- Lewandowski, I. (1991): *Sexualwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre juristischen Konsequenzen*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 142-164
- Linser, K. (1953): *Das Wesen der Geschlechtskrankheiten*, Dresden: Verlag des Deutschen Hygiene-Museums
- Malycha, A. (2011): *Geschichte der DDR*, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Informationen zur politischen Bildung 312*, Jg. 2011(3)
- Neubert, R./Weise, R. (1956): *Das sexuelle Problem in der Jugenderziehung*, In: Das aktuelle

Traktak 2(1)

- Neuner, G. (1973): *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*, Berlin: Volk und Wissen
- Neuner, G. (1989): *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß*, Berlin: Volk und Wissen
- Robert-Koch-Institut (2020): *RKI-Ratgeber Gonorrhoe (Tripper)*, online verfügbar unter: [https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Merkblaetter/Ratgeber\\_Gonorrhoe.html](https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Merkblaetter/Ratgeber_Gonorrhoe.html) (05.10.2021)
- Sager, C. (2015): *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010)*, Bielefeld: transcript
- Sielert, U. (2007): *Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland*, In: Bundesgesundheitsblatt 50, S. 68-77
- Sigusch, V. (2008): *Geschichte der Sexualwissenschaft*, Frankfurt, M.: Campus
- Sigusch, V. (2020): *Paradoxe Verhältnisse*, In: Voß, H.-J. (Hrsg.): *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Gießen: Psychosozial, S. 21-36
- Schmidt, R.-B./Sielert, U./Henningsen, A. (2017): *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*, Weinheim/Basel: Juventa
- Schwenger, H. (1998): *Medien*, In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6, Teil 2, München: Beck, S. 341-358
- Starke, K. (1991): *Jugendsexualität*, In: Hohmann, J. (Hrsg.): *Sexuologie in der DDR*, Berlin: Dietz, S. 209-227
- Starke, K. (2020): *Empirische Sexualforschung Ost*, In: Voß, H.-J. (Hrsg.): *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Gießen: Psychosozial, S. 299-318
- Steger, F./Schochow, M. (2016): *Traumatisierung durch politisierte Medizin. Geschlossene venerologische Stationen in der DDR*, Berlin: MWV
- Stumpe, H. (2020): *Die vergessene DDR-Sexualwissenschaft. Eine persönliche Reminiszenz und Impulse für die Zukunft*, In: Voß, H.-J. (Hrsg.): *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Gießen: Psychosozial, S. 55-97
- Stumpe, H./Weller, K. (1995): *Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern*, Köln: BzGA
- Ulbricht, W. (1958): *Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands, als friedliebender demokratischer Staat. Referat und Schlußwort auf dem V. Parteitag der SED*, Berlin: Dietz

- Voß, H.-J./Weller, K./Bathke, G.-W./Kruber, A. (2021): *PARTNER 5 Jugendsexualität 2021. Primärbericht: Sexuelle Bildung, sexuelle Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt*, Merseburg: Hochschule Merseburg
- Webseite der Gesellschaft für Sexualwissenschaft e.V., online verfügbar unter <https://sexualwissenschaft.org/> (26.10.21)
- Weller, K. (Hrsg., 2013): *Partner 4 – Sexualität & Partnerschaft ostdeutscher Jugendlicher im historischen Vergleich. Handout zum Symposium an der HS Merseburg am 23. Mai 2013*, Merseburg: Hochschule Merseburg
- Weller, K. (2020): *Von Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik*, In: Voß, H.-J. (Hrsg.): *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Gießen: Psychosozial, S. 449-472
- Wierling, D. (1997): *Der Staat, die Jugend und der Westen. Texte zu Konflikten der 1960er Jahre*, In: Becker, P./Lüdtko, A. (Hrsg.): *Akten. Eingaben. Schaufenster. Die DDR und ihre Texte: Erkundungen zu Herrschaft und Alltag*, Berlin: Akademie, S. 223-240
- Winkelmann, O. (1992): *Albert Moll als Sexualwissenschaftler und Sexualpolitiker*, In: Gindorf, R./Haeberle, E. (Hrsg.): *Sexualwissenschaft und Sexualpolitik. Spannungsverhältnisse in Europa, Amerika und Asien*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 65-72
- Zetkin, C. (1975 [1925]): *Erinnerungen an Lenin*, verfügbar unter <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/zetkin/1925/erinnerungen/lenin.html> (03.12.2021)
- Zimmermann, S. (1999): *Sexualpädagogik in der BRD und in der DDR im Vergleich*, Gießen: Psychosozial