

Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Sommersemester 2010

# Homosexualität in der Förderschule – Homonegativität vorprogrammiert? Eine empirische Studie

---

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Masters of Education

Malte H.A. Wilhelm de Terra  
[wilhelm.de-Terra@web.de](mailto:wilhelm.de-Terra@web.de)  
Studiengang: *GHR* mit Integrierter Sonderpädagogik  
Erstgutachter: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose  
Zweitgutachter: Marie Therese Langer

## Inhalt

I.	Einleitung .....	1
II.	Theoretische Paradigmen.....	3
a)	Konstruktivismus.....	3
b)	Intersektionalität.....	9
III.	Umstrittene Baustellen- Geschlecht und Homosexualität.....	11
c)	Baustelle Geschlecht- Von unverrückbaren Tatsachen, Binarität und Uneindeutigkeit ....	11
d)	Baustelle Homosexualität als eine sexuelle Orientierung- Vom drohenden Untergang des Abendlandes, Ursachensuche und Einblicke in empirische Forschung zur Homosexualität .....	15
IV.	Datenlage und Hypothesen.....	23
e)	Abriss zur allgemeinen Datenlage zu Einstellungen und Erfahrungen mit Homosexualität 23	
f)	Abriss zur Datenlage über SuS der Förderschule Lernen .....	27
V.	Fragebogenerhebung .....	28
g)	Durchführung und Stichprobe.....	29
h)	Erfahrungen.....	32
i)	Einstellungen.....	35
j)	Thesenkritik.....	43
VI.	Reflexionen und Ausblicke.....	44
VII.	Anhang.....	52
I.	Fragebogen.....	52
II.	Notizen.....	55
k)	Schule 1 .....	55
l)	Schule 2 .....	58
m)	Schule 3 .....	58
III.	Tabellen und Schaubilder .....	60
VIII.	Literaturverzeichnis.....	83

# I. Einleitung

„Du“, fragte mich ein Schüler in der 5.Klasse einer Förderschule (Schwerpunkt Lernen), „darf ich in meinem Aufsatz auch was pervernes schreiben?“ Er strahlte mich an. „Was stellst du dir vor?“ fragte ich. Verstoßen sah er sich nach allen Seiten um und hauchte mir verschwörerisch zu: „Homosexuell!“. Auf dem Schulhof oder im Sportunterricht wurde schnell eine ungewollte Berührung unter Jungen mit „Ey, du Schwuchtel!“, durchaus lachend, kommentiert. Mädchen wie Jungen kicherten oder bekundeten Ekel, als in einem Text das Wort „homosexuell“ auftauchte oder als sich auf einem Bild zwei Jungen (möglicherweise) küssten.

Dies sind nur einige Eindrücke, die ich im Laufe von Schulpraktika an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (FöS L) machen konnte. Wenn nun in populären wie auch wissenschaftlichen Diskussionen zu hören ist, dass eine negative Einstellung gegenüber Homosexualität mit einem niedrigen Niveau der Schulbildung und des Sozialstatus, eigenen Diskriminierungserfahrungen, sowie gewissen ethnischen Hintergründen in Zusammenhang stünde, so stellte sich mir die Frage: Wie sind die Schülerinnen und Schüler (SuS) an diesen Schulen gegenüber Homosexualität eingestellt? Müssten jene „Lernbeeinträchtigten“, die zudem noch vielfach einen sog. Migrations-, wie auch schwachen sozioökonomischen Hintergrund mit allen damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen aufweisen, nicht durchweg homophob sein? Diese Überlegungen verbunden mit meinen Erfahrungssplittern wollte ich prüfen.

Meine Arbeit soll eine Fragebogenerhebung an FöS L zur Erfahrung und Einstellung der SuS gegenüber Homosexualität vorstellen und die so gewonnenen Daten erläutern und reflektieren. Während der theoretisch orientierten Vorarbeit wurde schnell klar: Hier wird offenbar wissenschaftliches Neuland betreten! Bei der Literatursuche war keine entsprechende Untersuchung auszumachen. Repräsentative Befragungen zur Einstellung gegenüber Homosexualität (z.B. im

Rahmen des Bielefelder GMF-Projekts) liegen ebenso vor wie von SuS zu diesem Thema (Anglowski 2000. Glück u.a. 1990. Timmermanns 2003. Simon 2008). Ja, sogar zur Situation von homosexuellen SuS (Biechele u.a. 2001. Senatsverwaltung 1999) wurden Befragungen durchgeführt, wie es sie auch von homosexuellen Erwachsener (z.B. Glassl 2008. Grossmann 2002) gibt. Eine Gruppe jedoch kommt nie zu Wort: Förder-, bzw SonderschülerInnen oder allgemein SuS aus unteren Schichten. Die Mittelschichtslastigkeit der meisten Untersuchungen wird bisweilen sogar selbstkritisch betont. Bei den befragten Erwachsenen finden sich ebenfalls keine (ausgewiesenen) ehemaligen SuS dieser Schulform. Selbst dort, wo dezidiert Homosexuelle mit entsprechendem sozialen Hintergrund interviewt worden sind, gerät diese nicht in den Blick (Bochow 2000). Nicht anders sieht es bei der mittlerweile durchaus vorhandenen didaktischen Literatur zum Thema Homosexualität und Schule aus (z.B. Tietz u.a. 2004. Van Dijk, van Driel 2008. Rhyner, Zumwald 2008). Zwar wird durchaus die Bedeutung von Migrationshintergründen, nicht aber die schichtspezifischen Hintergründe oder gar die Bündelung von „homophoben Faktoren“ diskutiert. Wo hingegen einmal Sexualität und „Sonderschule“/ sozial benachteiligte SuS in den Blick geraten, da bleibt Homosexualität so gut wie unbeachtet (Hiller 2007. Kluge 1984). So fehlten insgesamt einerseits direkte Vergleichsgrundlagen, andererseits gab es genügend indirekte Vergleichsmöglichkeiten für die zu erhebenden Daten.

Bei der Erstellung des Fragebogens sowie auch in den in dieser Arbeit angestellten Überlegungen erhält die Kategorie Geschlecht großes Gewicht. Das betrifft sowohl seine Bedeutung für das Konstrukt Homosexualität und für gesellschaftliche Ordnungsmuster allgemein, als auch für die Einstellung zur Homosexualität selbst. Theoretische Grundlage hierfür, wie für die Ausrichtung der Überlegungen insgesamt, ist der Konstruktivismus nach Siegfried Schmidt.

So soll dieser, sowie einige Ausführungen zu einer intersektionalen Perspektive, die eben von einer gleichzeitigen Wirkung verschiedener Strukturkategorien ausgeht zunächst in **II. Theoretische Paradigmen** vorgestellt werden. In **III. Umstrittene Baustellen- Geschlecht und Homosexualität** soll unter diesen Paradigmen eine theoretische Auseinandersetzung mit Geschlecht, sowie Homosexualität erfolgen. Zu diesen theoretischen Überlegungen werden in **IV. Erkenntnislage und Hypothesen** die empirischen Befunde o.g. Untersuchungen vorgestellt, wie auch zur Situation von

SuS der FöS L. Auf Basis dieser theoretischen wie empirischen Überlegungen werden abschließend Hypothesen aufgestellt, die mit den Daten der Befragung zu überprüfen sind. **V. Fragebogenerhebung** stellt die Stichprobe und die verwendeten Items vor, sowie die gewonnenen Daten. Daran anschließend folgt eine Thesenkritik. In **VI. Reflexionen und Ausblicke** werden zur kritischen Reflexion Daten und theoretische Überlegungen für eine umfassende Deutung miteinander in Beziehung gesetzt, womit sich wiederum neue Forschungsfragen stellen.

Um noch eines vorweg zu nehmen: In Anbetracht der hier einzunehmenden Perspektive auf sexuelle Orientierung, wonach die Bandbreite menschlicher Sexualität und Lebensweisen durch Konzepte wie Hetero-,Bi- und Homosexualität nur unzureichend, bzw. problematisch dargelegt wird, ist die Fokussierung auf gleichgeschlechtliches Lieben und Begehren noch eine zusätzliche Beschränkung. Jedoch sind sie bis auf weiteres fester Bestandteil von sozialer Realität. Gerade in empirischen Untersuchungen muss allein schon zur Verständigung zunächst auf gängige Konstrukte zugegriffen werden. So bleibt die Beschränkung zumindest im Rahmen dieser Arbeit vertretbar.

## **II. Theoretische Paradigmen**

### **a) Konstruktivismus**

Das Konstruktivismus-Paradigma ist in erster Linie orientiert nach den Arbeiten von Siegfried Schmidt, im Einzelnen jedoch auch an denen von Rolf Balgo, Birgit Lütj-Klose, Kersten Reich und Rolf Werning. Für die in dieser Arbeit relevanten Konzepte wie Geschlecht und sexuelle Orientierung erlaubt dieses Paradigma einen großen Erkenntnisgewinn, weil es an der Grundlage dieser ansetzt, der Bildung von Differenz.

Als grundlegende Prämisse des hier vertretenen Konstruktivismus<sup>1</sup> gilt, dass es unerheblich ist, ob eine Welt unabhängig vom Menschen besteht. Er könnte sie nicht wahrnehmen, denn dazu bedarf es einer Selektion aus der unendlichen Fülle von (Um)welt und Sein, d.h. hier ein nicht unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existentes Seiendes. Diese Selektion erfolgt aber nicht voraussetzungslos, sondern steht in der Mitte von vor- und nachfolgenden Entscheidungen. Hier beginnt der Konstruktionsprozeß, den Schmidt zunächst als eine nicht hintergehbare Reihe von Setzungen und Voraussetzungen beschreibt, wie sie ähnlich im systemischen Paradigma in Bezug auf operative Geschlossenheit vorkommt: Aus der Fülle der Bewusstseinsindrücke wird eine Wahl getroffen. Wird bspw. die Wahl A gewählt, wird damit gleichzeitig entschieden, dass Möglichkeiten wie B und C nicht gewählt werden *und* dass A B C unterscheidbare Optionen darstellen. Diese Wahl ist zunächst einmal kontingent. Kontingenz muss aber nach Schmidts Verständnis aus der Sinnperspektive<sup>2</sup> des Menschen heraus bewältigt werden. Dazu können u.a. die Voraussetzungen dienen, die jeder Wahl vorangestellt sind. Wird A gewählt, so benötigt es ein A benennendes Bezeichnungssystem, das nur ein Aspekt ist für die faktisch getroffene Wahl. Andere Voraussetzungen, die eine Wahl bedingen, erscheinen ebenso subtil, so dass sie dem Unterscheidenden gar nicht ins Bewusstsein drängen müssen. An den Beginn der Kette Voraussetzung-Setzung zu gelangen ist nicht möglich, hieße es doch hinter die setzende Instanz, wobei dem Bewusstsein eine zentrale Rolle zukommt, zurück zu gehen. Gleichwohl kann die Unterscheidung und Beschreibung, die ein Individuum anstellt, wiederum von einem

---

<sup>1</sup> Als erkenntnistheoretisches Paradigma sollte Konstruktivismus nicht als einheitlich-geschlossenes Theoriegebäude verstanden werden. Es gibt zahlreiche Spielarten, z.B. radikalen Konstruktivismus oder systemischen Konstruktivismus (vgl. Reich 2006, S. 80-85). Auch die genannten Autoren vertreten unterschiedliche Facetten: Während etwa Schmidt einen eher kommunikationstheoretisch geprägten Ansatz verfolgt, findet sich bei Werning eine mit Systemtheorie verbundene Variante. Dementsprechend kommt es zu Widersprüchen. So bleibt Schmidts Ansatz im Vordergrund, aber im Einzelnen um weitere Perspektiven bereichert.

<sup>2</sup> Sinn ließe sich in diesem Kontext als eine belastbare Erfahrung einer erfolgreichen, d.h. problemlösenden Setzung und Bearbeitung von Kontingenz definieren. Dieser Erfolg wird in sozialen Situationen besonders im Bestätigen der „operativen Fiktion“ (Schmidt 2003, S. 33) erfahren. Dies meint, dass wir unserem Gegenüber ein Wissen zuschreiben, dass wir selbst mit einer Handlung, einem Zeichen etc. verbinden. Wird eine Schülerin aufgefordert, an die Tafel zu gehen, so setzen Lehrer u.a. stillschweigend als „Wissen“ voraus, dass die Schülerin die Aufforderung „gehen“ und den Ort/Gegenstand Tafel kennt, an Vorerfahrungen aus dem Bereich Bewegung und schulischer Interaktion anschließen kann usw.. Erst über die operative Fiktion erhält Wissen seine kollektive Wirkung als ordnungsgebender Bezugsrahmen. Wirklichkeitskonstruktion und –erfahrung entstehen demnach über sich bestätigende Setzungen, Bezugnahmen und problemlösende Anwendung von Wissen. Perturbierende, „unsinnig“ erscheinende Erfahrungen und Beobachtungen bedürfen neuer Wissensbezüge, um wiederum sinnhaft zu werden und Kontingenz verschwinden zu lassen (vgl. Schmidt 2003, S. 35-39. Lütje-Klose 2003, S. 4. Werning/Lütje-Klose 2006, S.132-134).

Außenstehenden beobachtet werden: Dazu unterbricht der Außenstehende die beständig fortlaufende Kette, indem er einzelne Glieder in ihrer Bedingtheit betrachtet und erkennt. So wird durch Diskontinuität Kontinuität erst beobachtbar. Differenziert ein Beobachter (I. Ordnung) A aus dessen Umfeld heraus, so kann dieser Selektionsprozess von einem weiteren Beobachter (II.Ordnung) in den Blick genommen, ja vielleicht sogar Voraussetzungen der Setzung beschrieben werden. Er kann sich der Kontingenz von Setzungen des Beobachters I. Ordnung bewusst werden. Für diesen hingegen wird Kontingenz im Zuge von Sinnkonstituierung unsichtbar gemacht durch Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme, sowie deren Konkretisierung in Geschichten und Diskursen (s.u.). Doch trifft der Beobachter II. Ordnung ebenso eine Selektion aus der Vielzahl von Beobachtungsmöglichkeiten, wählt für seine Beschreibung aus vielen semantischen Ausdrucksoptionen aus. Des Weiteren trifft er solche Setzungen ebenso wie der Beobachter I. Ordnung im Anschluss an Voraussetzungen. So gibt es keinen Archimedischen Punkt (vgl. Schmidt 2003, S. 27-33 u. 50f.. Ders. 2005, S. 45. Balgo 2003, S. 2-9. Werning 2007, S. 129 u. 133).

Schmidt spezifiziert die Ergebnisse von Setzungen wie folgt: „Kategorien“ wie z.B. Geschlecht als gesellschaftlich wirksame, sinnstiftende Dimensionen, die immer in einem Netzwerk zusammen mit anderen Kategorien gedacht werden müssen, um überhaupt unterscheidbar und mit Profil gedacht werden zu können. Sie sind als eine Einheit von Differenz zu verstehen, die operativ genutzte(n) Seite(n) sind nur mit der/den nicht genutzte(n) Seite(n) im Hinterkopf zu verstehen. Für Schmidt ist das Netzwerk der geordneten Mannigfaltigkeit von Kategorien ein Produkt der Orientierung von Menschen in ihrer Umwelt und ihrer Problembewältigung. „Semantische Differenzierungen“ sind die konkrete und ausdifferenzierende Bezugnahme auf Kategorien und ihr Potential im Handeln und Kommunikation. Wenn etwa nach heterosexuell/homosexuell/bisexuell/... ausdifferenziert wird, so geschieht dies dynamisch und in Prozessen, wo sie immer wieder hergestellt werden müssen und keineswegs jenseits von Handeln und Kommunikation unveränderbar bestehen. Eine „Unterscheidung“ (Schmidt 2003, S. 31f.) ist schließlich die jeweilige Setzung, die Wahl aus dem Pool semantischer Differenzierungen.

Im Alltag, wie auch in wissenschaftlichen Diskursen, wird dieser Zusammenhang oft nicht berücksichtigt und Kategorien wie Geschlecht als jenseits von Beschreibung

und Bewusstsein, als auch jenseits von Kultur stehende Entitäten behandelt (vgl. Schmidt 2005, S. 31).<sup>3</sup> Auf diesen Zusammenhang soll im nachfolgenden Kapitel noch eingegangen werden.

Kategorien und semantische Differenzierungen als Einheit von Differenz, welche schließlich zu kollektivem Wissen werden, hervorgegangen und bestätigt aus Handeln und Kommunikation („Wirklichkeitsmodelle“ (Schmidt 2003, S. 34)), können erst dann handlungswirksam sein, wenn sie in Unterscheidungen überführt werden. Dazu bedarf es für soziales Handeln einer Ordnung, eines Programms, das den Einsatz und den Umgang mit kollektivem Wissen in sozial akzeptierter Weise regelt. Diese akzeptierten Bezüge auf Wirklichkeitsmodelle nennt Schmidt „Kulturprogramme“ (ebd., S. 38). Sie regeln die selektiv gehaltenen Verbindungen zwischen Kategorien und semantischen Differenzierungen untereinander und besetzen beide affektiv wie moralisch. Es entstehen so wiederum sinnorientierende Voraussetzungen für Setzungen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass weder Kultur noch Gesellschaft, gedacht als Einheit der Differenz von Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen, direkt beobachtbar oder als Summe verfügbar sind. Erst durch den Vollzug von Kulturprogrammen wird das in einem kleinen Ausschnitt greifbar, was man gemeinhin „Kultur“ nennt und jedes Beobachten von „Kultur“ heißt zugleich das Anwenden von Kulturprogrammen. Über dieses Anwenden wird aus unspezifischer Kontingenz durch sozial akzeptierte Wissensbezüge spezifische Kontingenz, welche ihre Sichtbarkeit für den Beobachter I. Ordnung einbüßt. In Bezug auf die in dieser Arbeit angestellten Überlegungen zu Geschlecht und Homosexualität, sowie den Schlussfolgerungen aus Theorie und Empirik für die pädagogische Praxis ist es wichtig zu betonen, dass jedes Kulturprogramm auf Kontingenz, bzw. auf diese bearbeitende Selektivität beruht. Somit können sie verändert werden, sofern es gelingt, Programmteile umzuwerten oder neue zu etablieren (vgl. Schmidt 2003, S. 34-44. Ders. 2005, S. 35-38 u. 42). Solche Möglichkeiten der Neukonstruktion sind nicht gleichzusetzen mit Willkür oder Beliebigkeit. Bisweilen taucht diese Vorstellung in Diskursen um konstruktivistische

---

<sup>3</sup> Die Verbindung der Voraussetzung-Setzungskette und der Bedeutung sozialer Orientierung von Konstrukten drückt Stefan Hirschauer treffend aus, wenn er sagt, Sozialität und Historizität seien die „nicht zu isolierenden Dimensionen jedes Phänomens“ (Hirschauer 1992, S. 338).



Paradigmen auf und wurde bereits vielfach kritisiert. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit Geschlecht und sexueller Orientierung zeigt sich oft, wie schwierig es erscheint, in weiten Teilen einer Gesellschaft viabel erscheinende Konstrukte, bzw. Teile eines Kulturprogramms umzugestalten (vgl. Anglowski 2000, S. 102-107. Timmermanns 2003, S. 125-133 u. 191).

Um Handeln und Kommunikation, sowie (auch) deren Dimensionen, bzw. ihr Eingebundensein in Sozialität und Historizität konkreter fassen zu können, soll hier als letzter Aspekt des konstruktivistischen Paradigmas der Zusammenhang von Geschichten und Diskursen nach Schmidt erläutert werden. Mit dieser Spezifizierung wird ein schärferes Beobachten bei der späteren Auseinandersetzung mit der Gruppe FörderschülerInnen und dem von Mitgliedern dieser (Zwangs-)gruppe gewonnen Datenmaterial ermöglicht.

Geschichten sind in diesem Zusammenhang als ein Relationen erlaubendes Ordnungsmuster von Handlung zu verstehen. Durch Relationen werden Geschehnisse zu sinnhaften Handlungen. Handlungen wie daraus konstruierte Geschichten stehen immer in einer Abfolge, es kommt ständig zu Übergängen im Erleben und Deuten von Geschichten und Handlungen.<sup>4</sup> Jeder Aktant konstruiert seine eigene(n) Geschichte(n), in die andere Aktanten wiederum partiell verstrickt sind. Als beobachtete Handlungszusammenhänge sind sie letztlich Produkte von Reflexion, die auch zum gemeinsamen Deuten von Geschichten durch verschiedene Aktanten führen kann. Als solche ist die Verbindung zur Kommunikation<sup>5</sup> evident. Als Ordnungsmuster für Kommunikation in den Geschichten dienen bei Schmidt wiederum Diskurse: Sie schließen thematische wie formale (z.B. Syntaxen) Aspekte mit ein. Sie selektieren und ordnen Kommunikationsbeiträge und -beteiligte, was sich

---

<sup>4</sup> Handlung ist also eine Beobachterkategorie, was sowohl für Fremd-, wie Selbstbeobachtungen gilt, was Handlungen wiederum moralisch und affektiv besetzt. Im Vollzug von Geschehnissen, wenn sie Aktanten betreffen, bedarf es Strukturierungen und Spezifizierungen über Handlungsschemata, die auch die ständigen Übergänge in Handlungen verschwinden lassen. So werden die vielen Geschehnisse, die etwa in der morgendlichen Begrüßung der Klasse durch die Lehrkraft liegen, zu einer Handlung synthetisiert. Zugleich ist es den SuS über das Kennen und Zuschreiben des Begrüßungsschemas möglich, hier nicht etwa einen Akt der Aggression zu sehen. Handlungsschemata entlasten also von beständiger Kontrolle und Zweifeln (vgl. Schmidt 2003, S. 60-64).

<sup>5</sup> Kommunikation wird hier verstanden als das Bereitstellen von Orientierungsangeboten, etwa über die Gefühlslage eines Individuums oder über Wissensbestände. Eine Direktübertragung ist bei der kognitiven Autonomie eines Individuums, bzw. der systemischen Geschlossenheit nicht möglich. Die Beteiligten können „lediglich“ die Angebote systemspezifisch nutzen. Dabei ist zu beachten, dass Kommunikation hier nicht allein interaktiv, sondern auch als Selbstkommunikation zwischen Bewusstsein und Denken von Individuen gedacht wird (vgl. Schmidt 2003, S. 69-71. Ders. 2005, S. 48f.. Lütje-Klose 2003, S. 4-8. Werning 2007, S 130-133. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 71-75).

in der Berücksichtigung der sozialen Position eines Beteiligten niederschlägt. Wichtig ist noch hinzuweisen auf die Bedeutung von Diskursbeteiligungen für Identitätskonstruktionen, die mit dazu beitragen, über Selektionsentscheidungen beobachtbar zu machen, wer wir „sind“.

Geschichten und Diskurse stehen in einem komplementären Wirkungszusammenhang: Diskurse vollziehen sich in Geschichten. Geschichten sind Gegenstand von Diskursen und Diskurse wiederum Gegenstand in Geschichten. In diesem Zusammenhang zeigt sich die situations-, wie auch aktantenspezifische Nutzung von Wirklichkeitsmodellen und Kulturprogrammen. Erst hier lassen sich Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme als ordnende Muster für Handlungen und Kommunikation empirisch fassen. In diesem Wirkungszusammenhang liegt nach Schmidt die Schnittstelle zwischen Aktanten und Wirklichkeit (vgl. Schmidt 2003, S. 49-67; ders. 2005, S. 46-56).

Um die aktive, autonome und gleichzeitig sozial orientierte Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt noch einmal zu verdeutlichen, sei auf die Grundprinzipien der konstruktivistischen Didaktik nach Kersten Reich verwiesen: Demnach sind alle Menschen Konstrukteure, Rekonstrukteure und Dekonstrukteure von (ihrer) Wirklichkeit. Das heißt, sie schaffen durch experimentieren, untersuchen oder andere Handlungen Wirklichkeit. Sie beziehen sich und (re-)konstruieren so für sich die Konstrukte anderer aus Kulturprogrammen oder im zwischenmenschlichen Meinungsaustausch und sie kritisieren ihnen nicht viabel erscheinende Konstrukte (vgl. Reich 2006, S. 128-142).

Wenn am Konstruktivismus kritisiert wird, er verliere sich in einer bodenlosen Negierung der Wirklichkeit und reduziere Menschen und soziale Strukturen zu einer beliebig durch Individuen oder Gesellschaft formbare Masse, so ist für den hier beschriebenen Ansatz festzuhalten, dass dieser sehr wohl mit Wirklichkeit operiert (zur Kritik vgl. Köllner 2001, S. 218f.). Konstrukte sind hier nicht beliebig gestaltbar, sondern immer nur in den „Grenzen“ von Kulturprogrammen und Wirklichkeitsmodellen, Geschichten und Diskursen wirksam. Auch die Historizität wird nicht in Frage gestellt, sondern ist für diesen Ansatz zentral.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Hirschauer sieht es als die zwei großen Missverständnisse in Diskussionen um konstruktivistische Grundlagen, wenn behauptet wird, erstens im Konstruktivismus sei Wirklichkeit willkürlich

Um es noch einmal zu betonen: Ein konstruktivistisches Paradigma macht den Beobachter nicht unabhängig von den damit verbundenen Prinzipien! Die bei dekonstruktivistischen Ansätzen etwa in der Geschlechterforschung bisweilen unbesehene Verbindung zwischen Konstruktion und Dekonstruktion greift Reichs Konzept der gleichzeitigen Rollenübernahme des Konstrukteurs, Rekonstrukteurs und Destruktors auf. Diese können nicht voneinander isoliert betrachtet oder besetzt werden. So ist z.B. auch die Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht zumindest implizit mit Konstruktion von Alternativen verbunden. Auch befreiend wirkende neue Sichtweisen haben Konstruktcharakter und sind Setzungen (vgl. Klingmüller 1999, S 144). Gleiches gilt für das Setzungrepertoire „Konstruktivismus“ als ein „selbstreflexives Paradox“ (Böhm 1997, S. 286) hinter das nicht zurückgegangen werden kann.

Ungelöst erscheint hingegen der Vorwurf des „utilitaristisch pragmatischen Falsifikationismus“ (Knorr-Cetina 1989, S. 90). Nützlichkeit als Prüfkriterium für Wissen sei ebenso fragwürdig wie Wahrheit. Es bleibe schwammig, wo und durch wen Nützlichkeit bestimmt werde (vgl. ebd., S. 90f.).

## **b) Intersektionalität**

Diese Arbeit ist nicht als intersektionale Analyse ausgelegt. Weder ist ihre primäre Fragestellung dahin ausgerichtet, noch die angewandten Forschungsmethoden. Beim Ansatz von Winker/Degele zeigt sich, wie wichtig eine qualitative Herangehensweise für Intersektionalitätsforschung ist. Diese Abgrenzung soll jedoch nicht die Anreize neutralisieren, die das Intersektionalitätsparadigma bietet. Dies soll im Folgenden knapp dargestellt werden, um daraus erhaltene Anregungen für Perspektiven auf die gewonnenen Daten und damit verbundene Fragen verständlich zu machen.

Intersektionalität geht nicht von einem Nebeneinander oder einer additiven Wirkung von Strukturkategorien aus. Vielmehr sucht sie die Gleichzeitigkeit und Schnittpunkte (intersections) sichtbar zu machen und zu analysieren. Zu diesen Kategorien

---

konstruierbar, zweitens werde Realität von Phänomenen bestritten (vgl. Hirschauer 1992, S.333f.). Zudem wird bei solchen Vorwürfen die Vielzahl der Ansätze zum Konstruktivismus ignoriert.

gehören zunächst einmal Geschlecht, Klasse und Ethnizität<sup>7</sup>. Ein Förderschüler wird im sozialen Leben nicht als geschlechts- und herkunftsloser Angehöriger der Unterschicht markiert. Er wird vielfach gleichzeitig über semantische Differenzierungen wirkungsmächtig unterschieden- im Schulalltag, in seiner Lebenswelt und anderswo. Wenn etwa ein in prekären Verhältnissen lebender deutscher Junge russischer Eltern eine stark von Nationalismen und hegemonialer Männlichkeit geprägte Identität (mit-)konstruiert, so würde in einem intersektional angelegten Ansatz nach hier wirksamen Wechselwirkungen gefragt werden. Dabei geht es nicht allein um die Ebene Identität, sondern auch die der symbolischen Repräsentation und (sozialer) Strukturen. Bei Ethnie, Klasse und Geschlecht will es Intersektionalitätsforschung nach Winker/Degele nicht belassen. Je nach Forschungskontext kann und sollte über weitere Strukturkategorien nachgedacht werden, wie z.B. Körper als Bezugspunkt meritokratischer Forderungen nach „sich-fit-halten“. Aus diesen Konstellationen von Kategorien wird der Zugang zu Ressourcen und somit Lebensmöglichkeiten reguliert und legitimiert. Doch bleiben die konstituierenden Begründungszusammenhänge bei diesem „Doing difference“ (Weber 2008, S. 53) im Dunkeln als komplexem Prozess der Wahrnehmung, Interaktion, sowie institutionellen Handelns nach historisch wie kulturell begrenzten Wissensbeständen. Gerade bei prekären Lebenssituationen ist es der Intersektionalitätsforschung ein Anliegen, diese Begründungen, aber auch die mit vermeintlichen „Selbstverständlichkeiten“ verbundenen Prozesse zu rekonstruieren (vgl. Winker, Degele 2009, S.33-51 u. 68-78. Weber 2008, S. 43-47).

Wenn beklagt wird, dass soziale Strukturkategorien wie Klasse und Geschlecht ein zu begrenztes Spektrum der sozialen Wirklichkeit erfassen würden und ohnehin brüchig seien (vgl. Hahn 2002, S. 206), so bietet intersektionales Forschungsvorgehen zumindest eine weitaus breitere Perspektive.

---

<sup>7</sup> Winker/Degele benutzen hier die Begriffe Geschlecht, Klasse und Rasse. Klasse wird nicht mehr als homogener Verbund von Menschen mit gleicher Position und Funktion im kapitalistischen Gesellschaftsgefüge verstanden, wie sie vielleicht in manchen Diskursen um „Klassenkämpfe“ verstanden worden ist. Es geht eher im Sinne Pierre Bourdieus um die unterschiedliche Verfügbarkeit, bzw. der klassifizierenden Wirkungsmächtigkeit von kulturellem Kapital, aber auch ökonomischen Ressourcen (vgl. Winker/Degele 2009, S.42-44. Weber 2008, S. 42-44). Der Begriff Rasse bleibt für mich nicht tragbar, selbst wenn er dekonstruktiv in Führungszeichen gesetzt wird oder auch bei weiterhin wahrnehmbarem Gebrauch von biologisch orientierten Abwertungen von Menschen anderer Herkunft. Die schnell mitschwingende Nähe des Begriffs zum Nationalsozialismus und auch die Gefahr, jedes Vorkommen von Rassismen in dessen Nähe zu rücken, sprechen gegen seinen Gebrauch. Ethnizität hat einen stärkeren Bezug zu (de-)konstruktivistischen Analysen (vgl. Sauer 2002, S. 92f.).

In Bezug auf die Förderschule, in der sich, was sich noch zeigen wird, prekäre soziale Ungleichheit um viele der genannten Kategorien herum wahrnehmen lassen, drängt sich die Frage nach Intersektionalität gerade zu auf. Erst recht, wenn in ihrem Kontext nach Erfahrungen und Einstellungen zu Homosexualität gefragt wird, wobei sich wiederum Kategorien wie Geschlecht, Ethnie, Klasse, Religion u.a.m. kreuzen!

### **III. Umstrittene Baustellen- Geschlecht und Homosexualität**

Warum bedarf es eines eigenen Unterkapitels zu Geschlecht, wenn es doch in dieser Arbeit primär um Einstellungen und Erfahrungen zu Homosexualität gehen soll? Hat Homosexualität als sexuelle Orientierung nicht viel eher mit sexuellen Praktiken als mit Geschlecht zu tun? Schließlich bleiben doch Schwule und Lesben Männer und Frauen, oder nicht? Es wird sich hier zeigen, welche fundamentale Bedeutung Geschlecht allgemein und heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit im Besonderen als Ordnungskategorie zukommt. Erst über den Versuch, die Konstruktionswege von Geschlecht nachzuvollziehen, kann begreiflich werden, warum Homosexualität so verstörend auf viele wirkt, in welchem Zusammenhang sie zur Heterosexualität steht und warum Homosexuelle mit dem jeweils konträren Geschlecht in Verbindung gebracht werden.

#### **c) Baustelle Geschlecht- Von unverrückbaren Tatsachen, Binarität und Uneindeutigkeit**

Geschlecht wird von Martina Weber als „hochgradig naturalisierte soziale Kategorie“ bezeichnet. „Das System der Zweigeschlechtlichkeit und alltägliche Genderpraxen sind weitgehend habitualisiert und somit vorreflexiv“ (dies. 2008, S. 54). Winker/Degele äußern sich ähnlich (vgl. dies. 2009, S. 44). Ein Schuft, wer böses dabei denkt? Wer will denn bitte das Vorhandensein von Penis und Vagina

bezweifeln?! Bestehen also nicht Mann und Frau seit je her und für alle Zukunft jenseits von Zeitgeist und Streit um Worte?!

Solcherlei (rhetorische) Fragen hallen auch in wissenschaftlichen Diskursen nach, wo sie sich einer essentialistischen Grundhaltung zuordnen lassen. Essentialismus, also die Annahme, jedes Wesen und jedes Ding trage einen ihn ausmachenden Kern fern jeder Veränderungsmöglichkeit zum einen und Konstruktivismus zum anderen können als zentrale erkenntnistheoretische Bezugspunkte aus Kulturprogrammen gelten, woran sich Geschlechterdiskurse festmachen. Dass sich diese unterschiedlichen Ausgangspunkte nicht ausschließen müssen, wird in der Diskussion um den Begriff „gender“ deutlich: Zunächst im Englischen als Bezeichnung des grammatikalischen Geschlechts von Substantiven wurde der Begriff etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts langsam auf das soziale Geschlecht bezogen, d.h. auf die dem sozialen Leben wirksamen „Ausprägungen“ Geschlecht. Darin lässt sich im Grunde noch keine eigene Kategorie, sondern eher eine semantische Differenzierung ausmachen, da das biologisch-anatomische Geschlecht („sex“) lange als dem sozialen vorgelagert, „natürlich-eindeutig“ und damit als wenig diskussionswürdig galt (vgl. Wende 2002, S. 141). Wenn diese Differenzierung so aufrecht erhalten wird und wurde, dann verbinden sich konstruktivistische und essentialistische Elemente.

Das biologische Geschlecht als jenseits von Setzungen liegende Tatsache auszugeben und sozial wirksame Konzepte eines geschlechtsspezifischen Verhalten zur natürlichen Bestimmung des Menschen zu erklären, sind Merkmale streng essentialistischer Diskursbeiträge, die z.B. in Zusammenhang mit einem (katholisch) christlichen Wirklichkeitsmodell und entsprechenden Kulturprogrammen stehen: Geschlechtsspezifität sei eine unverrückbare Tatsache und jene, die diese nicht anerkennen, fehle es schlicht an gesundem Menschenverstand (vgl. Anatrella 2007, S. 362-375).<sup>8</sup> Wie Anatrella betonen auch Hartmann/Merkert Geschlechtlichkeit als „unaufhebbares Grundphänomen“ (dies. 1969, S. 53). Mann und Frau fänden nur im gegengeschlechtlichen Anderen ihre Vervollkommnung. Der Mensch strebe ob seiner Sexualität aus sich selbst heraus und finde in diesem Außen nur Erlösung von seiner natürlichen Einsamkeit, wenn er mit einem Menschen anderen Geschlechts in

---

<sup>8</sup> Der Monsignore und Psychoanalytiker hält diese Tatsache zwar für unverrückbar, aber wohl auch in Geschichten und Diskursen für so gefährdet, dass er beinahe auf jeder zweiten Seite seines Artikel auf die sog. Tatsache verweisen muss.

personaler Partnerschaft zusammen findet. Hierhin liege der Sinn von Geschlechtlichkeit (vgl. ebd., S. 28 u. 30-34). Die Konsequenzen, die sich in einem Verkennen dieses Sinnzusammenhangs etwa bei Homosexualität ergeben, malt grade Anatrella in Horrorszenarien von gesellschaftlichem Verfall aus. Man kann hier von einem äußerst rigorosen Kulturprogramm sprechen, das nur strikt umrissene Bezüge auf das Wirklichkeitsmodell der westlich-europäischen Welt zulässt und mit einer stark repressiven Moral verbunden ist.

Nach der theoretischen Grundauffassung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, kann weder das sog. biologische Geschlecht noch die Kategorie Geschlecht überhaupt jenseits von Setzungen liegen. Vielmehr wurde die Kontingenz von Geschlecht wie bei wohl kaum einer anderen Setzung „gelungener“ bewältigt. Sie verschwand beinahe völlig hinter der Bewältigungsstrategie „Natur“. Dies mag bedingt sein durch die frühe, pränatale Gegenwart der Kategorie in der Existenz eines Individuums, ihrer Verbindung zur Fortpflanzung, sowie durch die elementare Allgegenwart von Geschlecht im sozialen Leben. Genitalien, bzw. Körpern kommt dabei die wohl wichtigste Möglichkeit zur semantischen Differenzierung und Unterscheidung im Rahmen der Kategorie Geschlecht zu. Mit ihrer (durch biologisches Wissen fundierten) unterschiedlichen Materialität scheinen sie ein Höchstmaß an Viabilität für die semantische Differenzierung „männlich/weiblich“ zu bieten, welche gewissermaßen jedes Wirklichkeitsmodell verpflichtet. Eine alternative Sichtweise sollte demnach dekonstruktivistisch bei den sog. körperlichen Merkmalen ansetzen. Sowohl die Genitalien-, wie auch Chromosomenunterscheidung spielen sich im Rahmen verschiedener vorgelagerter Setzungen ab: Sie bilden erst die Einheit von Differenz (Merkmal: männlich/weiblich), wenn sie aus der Vielzahl möglicher Aspekte von Körpern ausgewählt wurden, die für die Differenzierung von zwei unterschiedlichen „Arten“ von Menschen tauglich zu sein scheinen (vgl. Hirschauer 1992, S. 336-339). In den westlichen Kulturprogrammen würde zum Vergleich etwa die Länge der Ohrläppchen nicht als Unterscheidungsmerkmal für Geschlecht zugelassen! Wenn nun sich Genitalien als wichtige Differenzierungsmöglichkeit von Geschlecht etabliert haben<sup>9</sup>, so muss dies über die Netzworfbildung von Kategorien

---

<sup>9</sup> Rekonstruiert man die Historizität der Kategorie Genitalien, so gerät die vermeintliche Selbstverständlichkeit heutiger Vorstellung ins Wanken: Hirschauer führt mit Blick auf historische Studien an, dass erst im späten 18. Jahrhundert das Konzept der Unterschiedlichkeit männlicher und weiblicher Genitalien reifte und Vorstellungen wie vom weiblichen Hoden oder prinzipiellen anatomischen Gleichheit von Genitalien bei lediglich anderer „Wuchsrichtung“ ablöste (vgl. Hirschauer

gedacht werden. Diese Netzbildung unterschiedlicher Kategorien führt, wie eingangs dargestellt, zur stabilen Ausprägung einzelner Kategorien. So verbindet sich die Vorstellung von Genitalien in einem komplexen, von Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeiten beeinflussten Prozess mit Vorstellungen von Fortpflanzung und Gebären, philosophischen Konzepten von Aktivität und Passivität, Versorgung des Nachwuchses u.v.m.. In diesem Prozess, dessen einzelne Aspekte kaum sinnvoll voneinander isoliert werden können, geht die Sichtbarkeit des Setzungscharakters von Genitalien wie von Geschlecht überhaupt verloren, zumal sie in den Kommunikations-, wie Handlungszusammenhängen bspw. von Medizin, Justiz und Bildungswesen übernommen und stets aufs Neue hervorgebracht werden.

Bei dieser geballten Deutungsmacht, bei der schier unerschütterlich viablen Kausalität, von sex auf gender und auf ein binär ausgerichtetes sexuelles Begehren zu schließen, ist jedes Individuum gut beraten, sich genau zu positionieren: Männlich oder weiblich und am besten noch heterosexuell. Bei Übertretungen eindeutiger Positionen droht vielen ein gravierender Verlust an Zugängen zu, bzw. Positionsschwächung in Geschichten und Diskursen, was einerseits Stolz auf seine Geschlechtszugehörigkeit, andererseits Scham bis Aggression bei „Grenzverletzungen“ mitproduziert (vgl. Hartmann 2004, S. 60f.. Tuidar 2004, S. 119. Feldmann, Habermann 2002, S. 145f.. Hirschauer 1992, S. 335). Diese Positionierung über Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität liegt nicht einfach vor, sondern bedarf Inszenierung. In Geschichten und Diskursen müssen sie permanent hervorgebracht werden über rekonstruktive Bezugnahme auf kollektives Wissen und Befolgen geschlechtsspezifischer Handlungsschemata, verbunden mit dem bewussten Nichtdarstellen des Anderen. Die Wirklichkeit von Geschlecht bedarf Aktualität und Präsenz (vgl. Hirschauer 1996, S. 242-249. Kroll 2002, S. 159f.. Pascoe 2006, S. 4. Hartmann 2004, S. 60).

Diese Allgegenwart von Geschlecht bezeugt seinen Gebrauch als Grundordnungskategorie (vgl. Grossmann 2002, S. 98). Genauer gesagt scheint in vielen Gesellschaften heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit ein fundamentales Netzwerk von Kategorien zu bilden. Es ist dem Subjekt unmöglich, sich jenseits

---

1992, S. 337). Gleichwohl war auch hier bereits die semantische Differenzierung „männlich/weiblich“ wirkungsmächtig. Wann generell hiernach Menschen in (westlichen) Gesellschaften differenziert wurden, kann hier nicht diskutiert werden. Es geschah nach der hier vertretenen Auffassung aber wiederum als Setzung in einer nicht hintergehbaren Reihe von Voraussetzungen.



davon zu konstruieren. Gleichwohl ist es ihm dank seiner Autonomie möglich, Kulturprogrammen zuwider zu handeln und versuchen, neue Dynamiken zu erzeugen (vgl. Hartmann 2004, S. 61-66. Tuidier 2004, S. 130).

Wo nun aber diese über Geschlecht konstruierte binäre Grundordnung nicht mehr greift, da kommen schwere Konflikte auf! Wenn Individuen ihr Begehren nicht mehr auf das andere, sondern das gleiche Geschlecht richten, so erscheint nicht nur Beobachtern wie Tony Anatrella, Wilfried Hartmann und Rainald Merkert der Sinn von Geschlecht als solches auf den Kopf gestellt. So bedarf es ob dieser Perturbation einer Wiederherstellung, bzw. Stabilisierung von Sinn: Sei es durch Pathologiesierung dieses Begehrens und Individuen, durch die Konstruktion neuer Wissenssysteme oder sei es durch Anpassen der Beobachtung an vorhandene (heteronormative) Wissenssysteme, getreu dem Baustellen-Motto: Was nicht passt, wird passend gemacht!

**d) Baustelle Homosexualität als eine sexuelle Orientierung- Vom drohenden Untergang des Abendlandes, Ursachensuche und Einblicke in empirische Forschung zur Homosexualität**

Ob nun Homosexualität, bzw. andere sexuelle Orientierungen kurz und bündig als sexuelle Neigung zum eigenen Geschlecht (vgl. Uttendörfer 2002, S. 152) oder als Liebe unter gleichgeschlechtlichen Individuen (vgl. Brandt 2002, S. 180) definiert, ist zunächst Sache des Verständnisses von soz. Beziehungen, Sexkontakten, Partnerschaft etc.. Es kann aber insofern einen hierarchisierend-repressiven Charakter annehmen, wenn einer sexuellen Orientierung die Möglichkeit zur Liebe, Erfüllung, Freiheit... zugesprochen wird, allen anderen hingegen nicht. Dazu aber später in Bezug auf „Homonegativität“ (Sielert 2005, S. 95) mehr.

Sexuelle Orientierungen als Ausdruck von Kulturprogrammen, worin Personen über die Wahl ihres Geschlechtspartners definiert werden, vereinen sexuelles Verhalten, Anziehung und Fantasien, soziale Vorlieben und emotionale Präferenzen. Sie ist vielfach wichtiger Teil von Identitätskonstruktionen und zumindest tendenziell als fragil zu betrachten mit fließenden Übergängen (vgl. Hirschauer 1992, S. 340.

Untersee, Kauer 2008, S. 58f.). Nicht nur etwa ob der Vielzahl der zu ihr gehörenden Aspekte und mit ihr verbundenen Möglichkeiten zur Überschreitung der „Geschlechtergrenze“ („präferiertes/nicht-präferiertes“ Geschlecht). Auch empirisch lässt sich diese Ansicht stützen.<sup>10</sup>

In einer „geschlechtspolarisierenden Gesellschaft“ (Fiedler 2004, S. 98) ist jedoch der Druck groß, sich als Mann oder Frau deutlich zu positionieren, was gegengeschlechtliche Intimkontakte und –beziehungen exklusiv macht, bei gleichzeitigem Ausschluss von auch nur entfernt als intim-erotisch deutbaren Handlungen und Kommunikation gegenüber dem eigenen Geschlecht. Das bedeutet: Homonegativität und Heteronormativität stehen in einem komplementären Verhältnis. Heteronormativität als die Erhebung von Heterosexualität als fundamentale Norm strukturiert Geschlechterverhältnisse, das Subjekt und Lebenspraxen und organisiert Gesellschaften. Die Menschen sind genötigt, sich eindeutig Geschlechtern zuzuordnen, die wiederum sexuelles Verlangen binär orientieren. Sie produziert Wissen und strukturiert Diskurse. Sie konstituiert sich mit über ihr Äußeres, der Abnormität, welche dem Subjekt deutlich macht, was Heterosexualität *nicht* ist. Jene, die im Bereich der Abnormität leben, sich aber auch nicht jenseits dieser machtvollen Kategorie konstruieren können, werden wiederum zur Eindeutigkeit ihrer Nicht-Normalität genötigt. Durch Heteronormativität strukturierte Beschreibungen wenden heterosexuelle Topoi auf diese Nicht-Normalität an. Paradoxaerweise beschränkt Heteronormativität ob ihrer „Naturhaftigkeit“ gleichzeitig den Blick vieler, so dass Lebensformen jenseits von ihr kaum sichtbar werden (vgl. Hirschauer 1996, S. 250-253. Untersee, Kauer 2008, S. 60f.. Wagenknecht 2007, S. 17-27).

Homonegativität<sup>11</sup> meint das Abwerten von homosexuellen Lebensformen in Geschichten und Diskursen, auf individueller (z.B. negative Kognitionen in Form von

---

<sup>10</sup> Kinnish u.a. etwa haben in einer Befragung von 762 Männern und Frauen zwischen 36 und 60 Jahren aufzeigen können, dass sich die sexuelle Orientierung im Leben durchaus verändern kann, wenngleich 66%/51% der sich als heterosexuell definierenden Männer/Frauen von keinerlei Veränderungen berichteten (vgl. dies. 2004, S. 27-38).

<sup>11</sup> Der in zahlreichen Diskursen übliche Begriff Homophobie- in den meisten der hier zitierten Arbeiten wird er benutzt- soll hier nicht gebraucht werden. Eine Phobie ist nach psychologischer Definition eine hartnäckige, irrationale Angst, die bei den Betroffenen zu großem Leidensdruck führt (Gerrig u.a. 2008, S. 559f.). Nicht nur, dass Homophobie bei homophoben Menschen wohl höchstens dann Leidensdruck auslöst, wenn sie selbst Opfer homophober Zuschreibungen werden. Im Gegensatz bspw. zur Arachnophobie sind mit Homophobie komplexe gesellschaftlich wirksame Ordnungskonzepte verbunden, sowie gleichsam kultur- und geschichtsabhängige Grenzen zwischenmenschlicher Beziehungen. Auch wenn Homophobie oftmals im konstruktivistischen Sinne gebraucht wird, so muss mit Homonegativität nicht auf das Konzept Phobie rekuriert werden.

verächtlichen Stereotypen, Vermeidungstendenzen, Spott und körperliche Gewalt) wie strukturell-institutioneller (z.B. Ausblenden homosexueller Lebensformen in Schulbüchern oder Ungleichwertigkeit von homosexueller Partnerschaft zur heterosexuellen Ehe) Ebene. Sie kann vielfache Formen von Belastung erzeugen, von Unsicherheitsgefühlen bis zum Suizid (vgl. Fiedler 2004, S. 74f. u. 111. Glassl 2008, S. 74f., 90 u. 109. Jordan 1997, S. 28f.. Pascoe 2006, S. 2f.. Simon 2008, S. 88. Untersee, Kauer, S. 60).

Dem Disziplinierungseffekt von Homonegativität zur Einhaltung der Heteronormativität kommt große Bedeutung zu. Die Furcht, bzw. Verunsicherung, die fundamentale Kategorie Geschlecht über Homosexualität in Frage zu stellen und damit vielleicht das eigene Geschlecht als eine Grundfeste der Selbstdefinition zu „verneinen“, ist für Homonegativität weitaus bedeutsamer als etwa der Ekel vor vermeintlich typisch schwulen Sexpraktiken.<sup>12</sup> So geht C.J. Pascoe nach ihren Beobachtungen und Interviews an kalifornischen High Schools davon aus, dass „fag“ (in der dtsh. Fassung mit Schwuchtel übersetzt) als Abwesenheit von Männlichkeit nie geschlechtsneutral gebraucht wird. Im Deutschen können schwul hingegen durchaus auch Situationen, Orte etc. seien. Gleichwohl ist mit der Bezeichnung Schwuchtel gewisse Flüchtigkeit verbunden, da jeder (jedoch fast ausschließlich Jungen) für alles Mögliche als solche bezeichnet werden kann, verbunden mit einer gegenseitigen Versicherung über Lachen usw., den Grund für die Bezeichnung künftig zu verhindern und wieder Teil der „Testgruppe“ (mit dem Merkmal Männlichkeit) zu werden. Dabei fiel bei einem Drittel der Befragten der Gebrauch des Wortes mit der Ansicht zusammen, Homosexualität sei legitim. Auch wurden gerade als maskulin gewertete Schwule nicht als Schwuchtel gesehen (dies. 2006, S. 6-12).

Wie stellt sich Heteronormativität und Homonegativität in historischen wie aktuellen wissenschaftlichen Kontexten da? Die Begriffe Homosexualität, wie auch Heterosexualität, zeugen von einem dringenden Bedürfnis zur semantischen

---

<sup>12</sup> Bei sog. heterosexueller Homosexualität, also der Sexualverkehr in homogen männlichen (Zwangs-)gruppen wie Gefängnisinsassen wird solcher Ekel dadurch neutralisiert, dass dem penetrierten Mann die Männlichkeit partiell abgesprochen und er beim Sex über das Ausüben der passiv-„weiblichen“ Rolle zur Frau konstruiert wird. In verschiedenen ethnischen Kulturen findet sich eine Ähnliche „Rollenverteilung“ bei homosexuellen Kontakten (vgl. Bolchow 2000, S. 243f.. Kraß 2009, S 144f). Als lesbisch gewertete Kontakte von Frauen finden zwar auch Abwertung über das Absprechen der Weiblichkeit- und damit einer Grundkategorie-, ist aber gerade bei vielen heterosexuellen Männern kaum negativ besetzt, weil lesbische Sexszenen in Fantasie und Pornografie von ihnen genossen werden (vgl. Kraß 2009, S. 143. Pascoe 2006, S.7).

Differenzierung und Unterscheidung. Zu dieser Schlussfolgerung kann man über eine historisierende Interpretation gelangen. Sie ist nämlich keineswegs so alt wie die (europäische) Menschheit selbst. Nicht nur die Begriffe, sondern schon die grundlegende Art, zu kategorisieren und semantisch zu differenzieren unterliegt einem geschichtlichen Prozess: Der Begriff Homosexualität fand trotz gleichzeitiger Prägung mit Heterosexualität – 1868 als Adjektiv homo-/heterosexual in einem Brief des deutsch-ungarischen Schriftstellers Karl Maria Kertbeny- mit zwei Jahren Vorsprung Eingang in den medizinisch(!)-wissenschaftlichen Sprachgebrauch, wo auch später noch immer wieder andere Begriffe für gleichgeschlechtliches Begehren und Lieben auftauchten. Als das gesamte Dasein des Individuums durchdringend, wurde es oftmals mit dem medizinischen Paradigma im 19. Jahrhundert gewertet, welches bis in die Gegenwart wirksam ist.<sup>13</sup> Danach liegen bei einem solchen Individuum organische, bzw. psychische, später genetische und psycho-soziale Defekte und Fehlentwicklungen vor. Wenn auch hierin seinerzeit durchaus eine Art Entschuldung und damit Schutz dieser Menschen verbunden werden sollte, so wurden sie über die Pathologiesierung der neu entdeckten Kindheit, des Charakters und Körpers des Homosexuellen seine herabsetzende Besonderung legitim gemacht (vgl. Kraß 2009, S. 136-139. Köllner 2001, S. 54-57). In dieser Pathologiesierung wird die immense Bedeutung von Geschlecht für die Konstruktion des Konzepts Homosexualität offenbar: Bereits in der frühen Forschung zu gleichgeschlechtlichem Begehren in Europa waren so empfindende Männer keine „wahren“ Männer. Ihren Körpern wurde wenigstens in Teilen eine weibliche Seele zugeschrieben.<sup>14</sup> Wie sollte es sonst erklärt werden, dass hier die oben beschriebene fundamentale Ordnung nicht ihre Gültigkeit hat?! Was nicht passt wird passend gemacht... Hierhin, aber auch in der bestenfalls randständigen Beachtung von weiblicher Homosexualität lässt sich eine Geringschätzung von Frauen vermuten, zumal der „weibliche Anteil“ bei homosexuellen Männern nicht gar als Bereicherung, sondern vielmehr als Korrosion von (überlegener) Männlichkeit angesehen wurde (vgl. Köllner 2001, S. 68-77 u. 221f.. Kraß 2009, S. 137-139 u. 142).

---

<sup>13</sup> Dies findet sich auch in nicht-wissenschaftlichen Kontexten. So äußert sich ein von Stephanie Glassl interviewter Schwuler mit Blick auf seine Eltern: „Also alles, was du machst, bewerten sie mit dem Hintergrund, dass das schwul ist...“ (vgl. dies. 2008, S. 295).

<sup>14</sup> Heute verweist man hingegen auf eine gegengeschlechtliche Prägung des Gehirns bei Homosexuellen. Die „fehlende Maskulinität“ von Homosexuellen wird (weiterhin) mit einem Überbehütet-werden in der Kindheit in Verbindung gesetzt (vgl. o.V., in Kass, Oldham u.a. 1996, S. 343-348).

Dieses Paradigma bleibt auch in der Gegenwart in seinen Grundzügen wirkungsmächtig, sowohl in wissenschaftlichen wie populären Kommunikations- und Handlungszusammenhängen. Als Beispiel hierfür steht der bereits erwähnte Psychoanalytiker und Monsignore Anatrella. Er verfährt getreu der Lehrmeinung der katholischen Kirche, homosexuelles Begehren als zu erduldetes Widerfahrnis zu tolerieren, aber den Akt und homosexuelle Lebensformen als willentliche Zustimmung und Auslebung scharf abzulehnen. Er beruft sich auf Freud, wenn er bei Homosexuellen mangelnde Geschlechterdifferenzierung, Unvollkommenheit der eigenen Geschlechtlichkeit und eine im Narzissmus verfangende infantile Sexualität konstatiert. Dieser Narzissmus äußere sich in der selbstverliebten Lust am eigenen Geschlecht. Das andere Geschlecht und alles, was es nach Antrellas Sicht „repräsentiere“, werde rigoros abgelehnt. Als Grund hierfür zieht er die altbekannte These von der verfehlten Beziehung zu den Eltern heran.<sup>15</sup> Erst wenn das eigene Geschlecht beim Individuum Akzeptanz finde, bei gleichzeitiger Internalisierung der Unterschiede zwischen Mann und Frau, vollziehe sich die Entwicklung von der allgemeinen Bisexualität des Menschen zur Heterosexualität (vgl. Anatrella 2007, S. 362-365. Katechismus, 2332f. u. 2357-2359). Hierin stimmen auch Hartmann/Merkert überein, insofern sie der Ansicht sind, dass man nur in der Liebe zu einem gegengeschlechtlichen Partner die innere Einsamkeit und Unvollkommenheit des Menschen überwinden kann. Aus dem Verkennen dieser „Tatsache“ erwachse Perversion. Homosexuelle in ihrer narzisstischen Lust am eigenen Leib kennzeichne daher sexuelle Einsamkeit, die betontermaßen nicht die Gesellschaft sondern diese selbst verschulden, zumal der Mensch „ auf die Dauer nicht ungestraft gegen die Sinnstruktur seines Daseins handeln kann“ (dies. 1969, S. 29. Vgl. weiter S. 28-34). Das öffentlich-kollektive Auftreten von Homosexuellen empfindet Anatrella als bedrohlich: Wo diese aggressive Randgruppe, weniger als 3-4% einer Bevölkerung ausmachend<sup>16</sup>, Ehe und Kindsadoption für sich fordere, wo jenseits der

---

<sup>15</sup> Der Vater werde geringeschätzt, bzw. als Ausbeuter missachtet, die Mutter überschätzt, wobei sie bei Lesben wiederum den weiblichen Körper verachte. So sei es für Lesben unmöglich „die eigene Weiblichkeit real in der Beziehung zu einem Mann zu vollenden“. Er stellt fest: „Homosexualität entwickelt sich immer aus dem Scheitern der sexuellen Identifikation“ (Anatrella 2007, S. 365).

<sup>16</sup> Dieser Bezug auf Empirie ist in mehrfacher Hinsicht hoch problematisch: Zunächst einmal verbindet sie die Kopfstärke einer Minderheit(!) mit ihrem Anspruch auf gesellschaftliche Partizipation. Bei einem so geringen Anteil an der Bevölkerung brauche, nach Anatrella, den Belangen dieser Gruppe gegenüber der „gesunden Mehrheit“ wenig Beachtung geschenkt werden. Darüber hinaus ist in einer heteronormativ geordneten Gesellschaft zu bedenken, dass bei der vielfach verbreiteten Sorge vor der Überschreitung der Geschlechtergrenzen, sowie einer stark ablehnenden Haltung gegenüber gleichgeschlechtlichem Sex und Liebe, kaum von einem offenen Antwortverhalten bei solchen

(heterosexuell orientierten) Familie Heirat und Kindererziehung institutionalisiert würden, werde wider die anthropologische wie symbolische Natur gehandelt, sowie Vernunft und symbolische Ordnung der Welt auf den Kopf gestellt. All dieses drohe jede Gesellschaft, die ja von der Vernunft der Fortpflanzung abhängt, in ihren Grundfesten zu erschüttern. Dabei entspringen nach Anatrella sowohl diese Forderungen wie auch die angebliche Homophobie lediglich dem gestörten Dasein von Homosexuellen. Als von Grund auf narzisstisch stellten Homosexuelle aus Gründen der Selbstaufwertung die Forderung nach Kindererziehung, um ihnen dann die erforderliche doppelte Anwesenheit von Geschlecht vorzuenthalten. Homophobie befriedige ihre innere Sehnsucht an Zuwendung und Lust an einer Sonderrolle. Sie werde von den eigentlich heterophoben Homosexuellen als politisches Druckmittel missbraucht und um jedwede Kritik an dem „falschen“ Lebensstil mit eingempfter Angst zum Schweigen zu bringen. Dem „Privatproblem“ (Anatrella 2007, S. 367) werde so erst ein gesellschaftliches vorgegaukelt. Auch wenn tröstlicherweise Anatrella heroisch jedem homosexuellen Opfer von Gewalt durch- ganz im klinischen Sprachduktus- „Asoziale“ seinen Beistand versichert, so müssten sich Homosexuelle nicht wundern, wenn in der Diskussion auf ihre Aggression mit Aggression reagiert werde (vgl. ders., S. 364-371).

Hierin zeigen sich typische Merkmale homonegativer Einstellungen und Überzeugungen<sup>17</sup>, die z.T. in den Fragebogen eingegangen sind: Homosexualität ist grundsätzlich eine durch eine defizitäre, bzw. krankhafte Entwicklung in der Kindheit „entstanden“, eine Störung des Verhältnis zum eigenen wie zum anderen Geschlecht. Geschlecht, heteronormativ dichotom gedacht und nur in Verbindung mit dem jeweils anderen zu einer sinnvoll, da „natürlichen“ sexuellen Intimbeziehung fähig, ist somit Fundament solcher Diskurse und Geschichten. Doch lassen sich noch weitere, mit rhetorischen Strategien verbundene Aspekte ausmachen: In „Mythen des Alltags“ beschreibt der franz. Philosoph Roland Barthes u.a. die rhetorischen

---

Erhebungen auszugehen ist. Von Unterschieden bei den Antworten durch Untersuchungsdesign, Alter der Befragten, politischer Situation im Raum der Befragten etc. ganz abgesehen (vgl. Fiedler 2004, S.64. Gerrig u.a. 2008, S. 440f.. Untersee, Kauer 2008, S. 56-59. Herr 1997, S. 53f..). Ebenso wichtig hierbei ist, dass sich die Bandbreite verschiedener sexueller Erfahrungen im Laufe des Lebens kaum in die absolut erscheinenden semantischen Differenzierungen Hetero-, Homo- und Bisexualität fassen lassen. Wer sich doch nicht zuletzt unter Anpassungsdruck für eine Kategorie entscheidet, verschweigt mitunter andere Erfahrungen oder temporäre Orientierungen.

<sup>17</sup> In einer Fragebogenerhebung unter SuS beinahe aller Schulformen zeigt Stefan Timmermanns, dass auch in deren Geschichten und Diskursen psychologisch-defizitär orientierte Erklärungen für Homosexualität Eingang gefunden haben (20% aller Erklärungen ausmachend, 38% waren physisch orientiert) (vgl. Timmermanns 2003, S. 111).

Formen eines rechten, bürgerlichen Mythos<sup>18</sup>. Einige sollen hier exemplarisch aufgezeigt werden: Anatrellas gesteht partiell Unrecht wie Angriffe durch „asoziale Elemente“ ein (nach Barthes: *Serum*), macht sich so aber gleichzeitig immun gegen weitere Vorwürfe. Großzügig wird dem „Opfer“ (fragile) Duldung versichert, was den eigenen Anteil an repressiven Geschichten und Diskursen unscheinbar machen soll. Die derzeitige, bzw. eigene Sicht auf Homosexualität wird ihrer Historizität beraubt und als überzeitliche Universalie dargestellt, die Natur und Gesellschafterhalt gebieten (*Entziehung der Geschichte*). Ohne Geschichte sind die Dinge, wie sie sind (*Tautologie*). Würden Menschen wie Anatrella am liebsten Homosexualität als „Privatproblem“ belassen und möglichst wenig über Homosexualität sprechen, so drängen nun mal die „aggressiven“ Homosexuellen ins Bewusstsein. So leugnet Anatrella weitgehend ihre Bedeutung jenseits ihrer „Propaganda“. Wahrgenommene Individuen werden zu pathologischen Sonderlingen, bzw. als „gesündere“, da forderungslose Homosexuelle (vgl. Anatrella 2007, S. 369f.) assimiliert (*Identifizierung*). Mit dem finalen Apell an den sog. gesunden Menschenverstand macht der Autor seine Sicht universal und verwirft jedwede andere (*Feststellung*).

Wie sehen abschließend Homosexuelle und insbesondere homosexuelle SuS selbst ihre Situation? Aus verschiedenen, hier knapp zitierten Studien lässt sich kein Bild in schwarz und weiß zeichnen. Neben (ausschließlich) Positiverfahrungen stehen das Erleben und Erleiden von Ausgrenzung, Ignoranz und psychischen Drucks v.a. durch verbale Herabsetzungen von Homosexualität erzeugte Unsicherheit: In einer Fragenbogenerhebung bezogen auf schwule Jugendliche und junge Erwachsene im Jahr 1998/1999 (n=353) gaben 56,1% an Spott, Rückzug von Freunden (38,6%), sowie Beschimpfungen im öffentlichen (38%) und schulischen (27,8%) Raum als Reaktion auf ihr Schwulsein erlebt zu haben. Körperliche Gewalt gaben 7% an. 15% litten bereits an Depressionen, während dies schätzungsweise 5% der männlichen Bevölkerung trifft (vgl. Biechele u.a. 2001, S. 5 u. 17-22). Eine 1997 in Berlin durchgeführte Fragebogenaktion unter schwulen und lesbischen Jugendlichen, bzw. jungen Erwachsenen (n= 217) zeigt, dass 35%w/42%m Teilnehmer eine ablehnende Reaktion des Vaters auf die eigene Homosexualität erlebt haben, bzw. vermuteten.

---

<sup>18</sup> Da hier das komplexe Verständnis Barthes von Mythos, wie auch die Konzeption seines Werks nicht nachvollzogen werden kann, muss die knappe Definition von Mythos als Form von Naturalisierung, bzw. Essentialisierung genügen. Der Mythos macht aus Geschichte Natur und aus Kontingenz Ewigkeit (vgl. Barthes 1964, S 138). Die einzelnen rhetorischen Figuren (vgl. ebd., S. 140-146) hat Andreas Kraß auf homonegative Diskurse übertragen (vgl. ders. 2009, S. 147-150).

Bejahende Reaktionen erfuhren 18%w/23%m. Die Mütter reagierten häufiger bejahend. Beleidigungen aufgrund ihrer Homosexualität gaben 53%w/46/m, Kontaktabbrüche 24%w/17%m an, während 23%w/32%m keinerlei negative Erfahrungen in dieser Hinsicht gemacht haben (Senatsverwaltung 1999, S. 6-9, 37 u. 46).

Eine kleinere Erhebung (n=34) unter homosexuellen Chicagoer High-School-SuS (15-19 Jahre) verschiedener Ethnien und Konfessionen zeigt, dass neben einem hohen Anteil der Zufriedenheit mit der eigenen sexuellen Orientierung (70,8% der TeilnehmerInnen) und positiven ersten Erfahrungen im Coming-Out-Prozess (85%) diese SuS im Durchschnitt täglich homonegative Ausdrücke von Mitschülern hören (was weniger als einmal pro Monat eine Intervention durch Lehrkräfte nach sich zieht). Zudem zeigen sie nach den Ergebnissen psychologischer Testverfahren signifikant mehr Ängste und weniger positive Gefühle gemäß den Mittelwerten für High-School-SuS, wobei das Auftreten von Negativgefühlen mit dem homonegativen Schimpfwortgebrauch bei peers und Lehrern korreliert ( $r = .373/.358$ ) (Jordan u.a. 1997, S. 24-27). In Email-Interviews berichten sich als lesbisch oder bisexuell bezeichnende junge Frauen mit High-School-Erfahrung (15 bis 21 Jahren) aus verschiedenen Bundesstaaten, dass sie sehr unter dem Fehlen positiv besetzter Rollenvorbilder leiden würden. Das vielfache Schweigen an High-Schools bezüglich nicht-heterosexueller Lebensformen hat und habe ihnen die Selbstakzeptanz erschwert (Malinsky 1997, S. 42).

In Stephanie Glassls Befragung von Menschen, die ob Wohnungslosigkeit, Homosexualität oder Behinderung von Diskriminierung bedroht sind, machten 164 Homosexuelle (Alter 16 bis 75) Angaben zu ihren Diskriminierungserfahrungen. Von diesen berichteten 56,4%w/59,5%m, bereits einmal ob ihrer Homosexualität wie ein Mensch zweiter Klasse behandelt worden zu sein. Zu den bisherigen Annahmen passt, dass 77,2%w/59%m sich ob ihrer sexuellen Orientierung von anderen nicht als Frau oder Mann ernstgenommen fühlten. Im Vergleich zu den übrigen Befragten zeigten sie die höchsten Werte im Erleben von Beleidigungen und dummen Sprüchen. Ebenfalls den höchsten Wert erreichte die Gruppe beim Erleben von Bedrohungen, die mehr als jeder zweite Homosexuelle erlebt hatte. Bei zur Auswahl stehenden Situationen war beim Adoptionsrecht das Gefühl der Benachteiligung am stärksten (vgl. Glassl 2008, S. 64-75, 89 u. 108-114).



Auch in Thomas Grossmanns Fragebogen- und Interviewstudie 1996 mit 151 schwulen Männern zwischen 20 u. 40 Jahren zu Geschlechterrollenverhalten werden besonders Konflikte um diese berichtet: Er entwirft verschiedene Cluster von Männlichkeitsentwürfen-teilweise bewusst mit Stereotypen arbeitend, aber dabei auch eine große Bandbreite von Konstrukten aufzeigend-, wobei gerade die „weichen Jungen“, die eine Vielzahl von als geschlechtsunkonformen Lebensweisen angaben und zugeschrieben bekamen, was sie vielfach ob des Drucks in der peer group in sozialen Rückzug drängte. Elterliche Konflikte seien vorwiegend auf die Nicht-Konformität und weniger auf Homosexualität zurückzuführen. In der Kindheit geschlechtskonform lebende Homosexuelle waren zwar gut in die peer integriert, hatten aber größere Probleme beim Coming Out (vgl. Grossmann 2002, S. 104-114).

#### **IV. Datenlage und Hypothesen**

Geschlecht wie Homosexualität als eine sexuelle Orientierung liegen also nicht einfach vor. Sie bedürfen ständiger Konstruktion u.a. über Reproduktion, Inszenierung und Erklärung in Geschichten und Diskursen. An ihnen wird gewissermaßen permanent gebaut. Doch von wem diese Baumaßnahmen ausgehen und wie sie vorgenommen werden sollen, um im Bild zu bleiben, ist hoch umstritten. Ziel der Fragebogenerhebung sollte es sein, zu rekonstruieren, wie hier SuS an Förderschulen Lernen „vorgehen“, sprich: welche Einstellungen und Erfahrungen zeigen sie gegenüber Homosexualität?

##### **e) Abriss zur allgemeinen Datenlage zu Einstellungen und Erfahrungen mit Homosexualität**

Bevor auf die Ergebnisse der verschiedenen Studien eingegangen werden soll, ist es nötig, die sowohl hier als auch im Fragebogen zentralen Begriffe Einstellung und Erfahrung zu definieren. Unter Einstellung soll hier eine erlernte Tendenz verstanden werden, auf Menschen, Gegenstände oder Ideen mit einer Bewertung zu reagieren,

als Art und Weise, ob und wie Reize in Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen aufgenommen und verarbeitet werden. Sie gelten als recht stabil und nicht ohne weiteres veränderbar, trotz (oder gerade wegen?) ihres stark historischen Charakters. Sie strukturieren diese somit über unsere Wahrnehmung, ohne dabei bewusstseinspflichtig zu sein (vgl. Bundschuh 2008, S. 317-320). Erfahrung lässt sich in einer ebenfalls knappen Arbeitsdefinition als Verdichtung von Erlebnissen (Handlungsketten) beschreiben, wobei Erfahrung immer zwischen vor- und nachgelagerten Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen steht. Sie orientiert die Erwartungen von Aktanten an Handlungen. Inwiefern einzelne Erlebnisse, was bisweilen auch als Erfahrung definiert wird, zu neuen Erfahrungen, bzw. der Revision von vorherigen dienen, ist nicht einfach zu bestimmen. Die Intensität des Anreizes zur kognitiven, emotionalen... Strukturveränderung wird bisweilen nach Primär- und Sekundärerfahrung unterschieden (Jank, Meyer 2009, S 313-315. Sauer 2006, S 38f.. Schmidt 2003, S. 64).

Die im Folgenden kurz vorgestellten Studien sollen an dieser Stelle nur ausschnittsweise aufgegriffen werden. Dabei geht es um Ergebnisse, die für die Hypothesen dieser Arbeit von Belang sind. Ansonsten wird auf sie im Verlauf der Diskussion der Ergebnisse der Erhebung Bezug genommen.

In den repräsentativ gehaltenen Umfragen des Projekts „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung<sup>19</sup> stimmten 2009 der Aussage „Es ist ekelhaft, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen“ 11,7% eher zu, 15,9% stimmten ihr voll und ganz zu, während 39,3% hingegen ihr überhaupt nicht zustimmten. Das ist eine hoch signifikante Veränderung ( $p < .01$ ) zu 2005, wo ihr 13,0% eher und noch 21,8% voll und ganz zustimmten. Der Aussage, Homosexualität sei unmoralisch, stimmten hingegen nur 6,5% eher und 9,2% voll zu, was keine signifikante Veränderung zu

---

<sup>19</sup> Im Projekt sollen Wahrnehmung und mögliche feindselige Einstellungen in der Gesellschaft gegenüber Menschen erfasst werden, die einer sozialen, religiösen oder ethnischen Minderheit, bzw. randständigen Lebensformen zugerechnet werden. Wichtig dabei ist, dass eine große Spannweite von Ressentiments, Abwertungen und Überlegenheitsvorstellungen (Antisemitismus über Abneigung gegen Obdachlose bis zur Abwertung von Langzeitarbeitslosen, von Sexismus bis Etabliertenvorrechten) in den Blick geraten, wobei ihre Veränderungen dokumentiert und Erklärungen für die einzelnen Elemente geliefert werden sollen. Die Zusammenhänge zwischen den Elementen und ihrer Entwicklung gilt es mit nachzuvollziehen (vgl. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/menschenfeindlichkeit.html>).

2005 bedeutete (6,6%/10%) Die Ablehnung für die Legalisierung von Ehen gleichgeschlechtlicher Partner war deutlich rückläufig: Waren 2005 noch 37,9% voll dafür, 18,3% eher und 22,2% voll dagegen, so waren 2009 47,4%/16%/13,4% ( $p < .01$ ). Homophobie erreicht unter den anderen Elementen des Syndroms nach der Abwertung von Langzeitarbeitslosen den zweitstärksten Mittelwert (vgl. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/ergebnisse1.html>, [http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/pdf/Tabelle\\_homepage\\_2010.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/pdf/Tabelle_homepage_2010.pdf)). 2006 zeigte der Vergleich der Gruppen „16-25 Jahre“ und „25 und älter“ in Bezug auf Einstellung gegenüber Homosexuellen, bei den 16-25 jähr. 22,4 % einen Skalenwert von über 2,5<sup>20</sup>, bei den Älteren 31,9%, ein hoch signifikanter Unterschied ( $p < .01$ ). In Bezug auf andere Feindseligkeiten wie z.B. gegenüber Obdachlosen liegen die Werte dort z.T. deutlich höher. Zentral für diese Arbeit ist der Blick auf den Zusammenhang von niedriger Bildung und einer homonegativen Einstellung: Bei 16-25jährigen ist der Wert des Beta-Koeffizienten, also die Einflussstärke unterschiedlicher Variablen, bei niedriger Schulbildung und Homophobie am zweitgrößten (Beta=.22) (nach Rassismus (Beta=.25))!<sup>21</sup> Weiterhin ist er bei Homophobie und der Ansicht, nur mangelnde soziale Unterstützung zu erhalten, am zweithöchsten (Beta=.15) (nach der Ablehnung von Behinderten (Beta=.16)). Bei der Überzeugung schlechter sozialer Absicherung wurde zu Homophobie sogar der höchste Beta-Koeffizient ermittelt (Beta=.19)! Dabei ist jedoch der Wert der erklärten Varianz von 14% (ohne Bildung 9%) zu beachten (vgl. Endrikat 2006, S. 107-111). Dass Erfahrungen von sozialer Desintegration, sowie von Kontrollverlust in der Lebensplanung, dem Familienleben u.a. Bereichen nur im geringen Maße zur Erklärung von Homonegativität beitragen<sup>22</sup>, wird in den jüngsten Untersuchungen des Projekts betont (vgl. Mansel, Spaiser 2010, S.55-67). Hierbei wurde die Verbindung von (niedriger) Schulbildung und (hohem) Auftreten von Ungleichwertigkeitsvorstellungen abermals betont<sup>23</sup> (vgl. Zick u.a. 2010, S. 82f.) Speziell für die Abwertung von Homosexuellen kommen in einem

---

<sup>20</sup> Werte 1-4, je höher die Werteausprägung, desto stärker die feindselige Einstellung.

<sup>21</sup> Den Zusammenhang zwischen niedriger Schulbildung bestätigen auch Glück u.a. in einer Befragung SuS aller Schulformen-außer der Sonderschule!- (vgl. Glück u.a. 1990, S. 121) und Bauer in einer Repräsentativbefragung in der BRD in Bezug auf eine Frage zu Homosexuellen im Schuldienst (vgl. Bauer 1994, S.24). Beide nennen allerdings keine konkreten Zahlen.

<sup>22</sup> Die erklärte Varianz beträgt hier nur 10,5%, während sie sich bei Fremdenfeindlichkeit auf 24,3% beläuft. Mit der Gruppe „Fremde“ sehen sich Befragte, die o.g. Erfahrungen angaben, in eine Konkurrenzsituation gestellt.

<sup>23</sup> So verliert sich der statistische Zusammenhang, wenn es um krisenbezogene Ungleichwertigkeitsvorstellungen geht. Auch ein höheres Bildungsniveau löst nicht deren Verbindung zur „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“.

weiteren Beitrag zum GMF-Projekt den Variablen Geschlecht (Ausprägung: männlich) sowie Bildung sogar höchste Signifikanz zu ( $p < .001$ ) (vgl. Dalbert u.a. 2010, S. 101)!

Speziell auf die Einstellung von SuS verschiedener Schulformen seien hier die Untersuchungen von Bernd Simon, Stefan Timmermanns und Dirk Anglowski herangezogen: Simons Grundlage sind die Befragungen von 922 SuS an Berliner Gymnasien und Gesamtschulen im Alter von 14-20 Jahren, davon 206 mit türkischem (tM), 200 mit Migrationshintergrund in Bezug auf Länder der ehem. UdSSR (euM). Der Geschlechteranteil ist in jeder Gruppe ausgewogen. Dabei zeigten die SuS ohne Migrationshintergrund (oM) den niedrigsten Wert bei der Zustimmung<sup>24</sup> zu homonegativen Items mit  $M=0,96$ , dagegen euM  $M=1,82$  und tM mit dem höchsten Wert  $M=2,08$ . Dies ist als starker Effekt nach Cohen zu werten. Eher schwach als Effekt sind die Unterschiede zwischen den Gruppen mit Migrationshintergrund. Auch geschlechterspezifisch bleibt der Unterschied erhalten zwischen oM und euM/tM. SuS, die einem traditionellen Verständnis von Männlichkeit anhängen (oM:  $M=0,76$ , euM:  $M=1,41$ , tM:  $M=1,24$ ), zeigen eine höchstsignifikant ( $p < .001$ ) stärkere Negativeinstellung. Weiterhin hier interessant- auch aus intersektionaler Perspektive- ist der in Regressionsanalysen sichtbar werdende Zusammenhang von Homonegativität und besagter Normvorstellungen, sowie eigenen Diskriminierungserfahrungen bei eUM, bei tM hingegen mit Religiosität, persönlicher Integration und (geringem) persönlichen Kontakt zu Homosexuellen (vgl. Simon 2008, S. 89-95).

Dirk Anglowski, der an zwei Berliner Gesamtschulen anhand von Vor- und Nachuntersuchungen per Fragebogen die Wirksamkeit von schwul-lesbischer Aufklärung in Unterrichtsbesuchen untersucht hat, gibt als Durchschnittswert für alle Items zur Einstellung zur Homosexualität<sup>25</sup> von 4,93 an ( $m=4,13$ ,  $w=5,40$ ) an. Hierin kann eine schwach offene Haltung gesehen werden. Dabei schwanken die Werte von Item zu Item z.T. erheblich, so etwa, wenn man die Bereitschaft, sich von einem schwulen Lehrer unterrichten zu lassen (gesamt= $4,86$ ) und den Freundschaftserhalt bei geouteten FreundInnen (gesamt= $5,86$ ) vergleicht (vgl. Anglowski 2000, S. 65-68 u. 79f.). Stefan Timmermanns, der 1999 eine ähnlich angelegte Studie mit 452 SuS

---

<sup>24</sup> Skala von 0="stimmt nicht" bis 4="stimmt sehr"

<sup>25</sup> Skala von 1-7, wobei ein steigender Wert eine offene Einstellung ausdrückt.

von Gymnasien, Gesamt-, Real- und Hauptschulen in NRW durchgeführt hat, kommt zu dem Ergebnis, dass eine ablehnende Haltung gegenüber Homosexuellen allgemein/im persönlichen Umgang 49%/76%<sup>m</sup> und 25%/43%<sup>w</sup> haben. Allenfalls eine oberflächliche Toleranz sei zu konstatieren (Timmermanns 2003, 126f.).

#### **f) Abriss zur Datenlage über SuS der Förderschule Lernen**

Provozierend könnte man sagen, dass die Förderschule Lernen ein Forschungsfeld für Intersektionalitätsforschung zur sozialen Ungleichheit par excellence bilden könnte: Zunächst einmal werden hier diejenigen SuS zusammengefasst, die von Lehrkräften und anderen als nicht erfolgreich Lernende im Regelschulsystem bewertet worden sind. Diese Selektion, die hier nicht in ihrer Problematik diskutiert werden kann, führt trotz des (fraglichen) Fördergedankens dahinter zu einer vielfältigen Benachteiligung dieser SuS. Dabei wird in Begründungszusammenhängen für spezifische Selektionen auf verschiedene Kategorien rekuriert, ohne dass dies bei den Beteiligten als Beobachter I. Ordnung auffiele. Empirisch lässt sich dies beispielweise daran festmachen, dass Jungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sowie in sozialer Randständigkeit lebende SuS überproportional vertreten sind (vgl. Klein 2001, S. 52-56. Kornmann, Kornmann 2003, S 286-289). So waren etwa im Schuljahr 2009/10 unter den SuS der FöS L 39%<sup>w</sup>, 31% aller SuS hatten eine Zuwanderungsgeschichte. Zum Vergleich die Anteile an der Schülerschaft insgesamt und am Gymnasium: 48%<sup>w</sup>/25%<sup>Zuwanderungsgeschichte</sup>, am Gymnasium sind es wiederum mehr Mädchen und weniger Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte 53%/12% (vgl. Ministerium für Schule 2010, S. 8,15 u.111). Dies hängt durchaus mit komplexen Prozessen wie institutioneller Diskriminierung zusammen, also diskriminierende Effekte organisatorischen Handelns etwa durch Anwenden gleicher Regeln auf ungleiche Gruppen (vgl. Gomolla 2006, S. 98-104). So scheitert die an den Lebenswelten von Teilen der Mittelschicht orientierte Regelschule an SuS aus sozialer Randständigkeit<sup>26</sup> und schiebt sie etwa auf die FöS L ab (vgl. Hiller 1997. S. 13-26. Wering, Lütje-Klose 2006, S. 51-67).

---

<sup>26</sup> Dabei wird neben der Kategorie „Ethnie“ wird auch „Klasse“, bzw. „Schicht“ wirksam: In einer bundesweiten Studie der Universität Würzburg zur sozialen Lage der Familien von als lernbehindert

Das bedeutet: Wenn eine sog. niedrige Schulbildung, soziale Deprivationserfahrungen, Migrationshintergrund, überwiegender Anteil von männlichen Individuen und vlt. noch Erfahrungen von Diskriminierungen mit Bezug auf die Setzung Migrationshintergrund an FöS L zusammenkommen, sich hier fulminante Schnittpunkte von Homonegativität begünstigender Konstrukte bilden, dann müsste unter den SuS dort ein homonegatives Klima schlechthin herrschen. Die Geschichten und Diskurse dieser SuS dürften demnach nicht nur kaum mit jenen aus „Ethikdebatten in Feuilletons meinungsbildender Printmedien“ (URL: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/einfuehrung.html>) verstrickt sein, welche vielleicht in Geschichten und Diskursen höhere sozialer Schichten eine Rolle spielen für abnehmende Homonegativität. Sie müssten auch in einem höheren Maße homonegativ sein als der sog. statistische Durchschnitt.

Ich komme somit zu folgenden Hypothesen:

1. FörderschülerInnen zeigen mehrheitlich eine homonegative Einstellung.
2. SuS männlichen Geschlechts sind stärker homonegativ als Mädchen.
3. SuS mit Migrationshintergrund sind homonegativer als SuS ohne Migrationshintergrund.
4. SuS mit einem „traditionellen Geschlechterrollenverständnis“ sind homonegativer als jene, bei denen sich ein solches weniger zeigt.
5. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Vorliegen von „traditionellem Geschlechterrollenverständnis“ und Migrationshintergrund in Bezug auf eine homonegative Einstellung.

## **V. Fragebogenerhebung**

Angesichts des Mangels an empirischen Forschungsgrundlagen soll der Prüfung der I. Hypothese in dieser Arbeit besonderes Augenmerk geschenkt werden. Im

---

definierten Kindern zeigte sich, dass 70,7 % der Befragten die Hälfte oder weniger des durchschnittlich gewichteten Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung haben und nur 0,3% mit über 125% dieses Einkommens leben und damit statistisch als wohlhabend gelten. In der Gesamtbevölkerung sind es dagegen 9,1%, bzw. 22,2% mit dem entsprechenden Einkommen (vgl. Koch 2007, S. 108-114).

Folgendes wird deshalb die Häufigkeitsverteilung bei den einzelnen Items ausführlich beschrieben. Entsprechende Analysemethoden herrschen daher auch zunächst vor. Wo Vergleichsdaten vorliegen, werden diese dargelegt, um über solche Relationen zu einem Bedeutungszusammenhang gelangen zu können, in dem die ermittelten Daten erst ihre Spezifität erhalten. Neben der Häufigkeitsverteilung sollen Korrelationsanalysen angestellt werden, um einen Überblick zu erhalten, ob zu den wichtigen Variablen „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ ein signifikanter Zusammenhang besteht. Anschließend werden weitere Verfahren der Statistik herangezogen, um die anderen Annahmen eingehender prüfen zu können, um sich dann abschließend zur Gültigkeit der Hypothesen zu äußern.

### **g) Durchführung und Stichprobe**

An drei FöS L im ostwestfälischen Raum haben die Jahrgänge 6 und 9 an der Erhebung teilgenommen. Diese Jahrgänge wurden ausgewählt, um eine breit altersgemischte Stichprobe zu erhalten. Hier stehen SuS sowohl am Anfang und der Mitte des als Entwicklungskonzept zu verstehenden Jugendalters, als auch an der Schwelle zur Adoleszenz. In diesem Zeitraum sehen Erziehungswissenschaftler verschiedene, oft weitragende physiologische, soziologische, sexuelle... Entwicklungen beginnen, bzw. sich vollziehen (vgl. Gudjons 2008, S. 126-133). Eine kritische Diskussion dieser Ansicht kann hier nicht erfolgen. Für diese Arbeit ist die Auswahl o.g. Jahrgänge ohnehin mehr mit einem weiterreichenden Blick auf die Mitglieder der Institution Förderschule begründet, den zu erhalten bei einer Beschränkung auf nur einen Jahrgang noch schwieriger gewesen wäre. Zudem sollten die befragten SuS über möglichst unterschiedlich ausgeprägte Schulerfahrung verfügen, was besonders in Bezug auf Homosexualität im Unterricht interessant ist.

Die Fragebögen wurden während der Unterrichtszeit ausgeteilt und anschließend wieder eingesammelt, so dass alle eingesetzten Fragebögen auch ausgewertet werden konnten. So wurden, im Gegensatz zu den meisten der hier zitierten Fragebogen-Erhebungen, auch jene befragt, die nicht zu den am Thema Interessierten gehören. Zum Ausfüllen des Fragebogens wurden die SuS nicht nach

Geschlecht getrennt, nur im Fall der Schule 1 auf Anregung der Schulleitung. Jeweils ein männlicher und weiblicher Ansprechpartner führten die Erhebung durch, die Lehrkräfte sollten sich zurückhalten. Aufgrund von bereits bei der ersten SchülerInnengruppe auftretenden Verständnisschwierigkeiten gingen die Ansprechpartner zunächst Item für Item mit den SuS durch.

Der Fragebogen (vgl. Anhang, Fragebogen) ist in vier Bereiche unterteilt: Es beginnt mit Fragen zur eigenen Sexualität. Es erhöht die Motivation von Befragten, wenn ein Fragebogen anstatt mit Angaben zur Person mit einer herausfordernden Frage beginnt (vgl. Porst 2008, S. 135-139). Es folgt ein Block zu persönlichen Angaben. Danach wird nach Erfahrungen zum persönlichen Umgang mit Homosexuellen und Homosexualität als Unterrichtsthema gefragt. Im vierten Bereich sollen die SuS anhand einer Zustimmungsskala zu verschiedenen Aussagen zu Homosexualität und Geschlecht im schulischen und außerschulischen Bereich Stellung beziehen und so einen Blick auf ihre Einstellungen erlauben. Zahlreiche Items wurden aus vorliegenden Untersuchungen übernommen, einige eigens erstellt. Auf den Intimbereich möglicherweise zu stark zu berührende Fragen, wie z.B. nach dem eigenen Sexualverhalten oder dem Beschäftigungsverhältnis der Eltern, wurde verzichtet.

Obwohl versucht werden sollte, möglichst bündige Aussagen aufzustellen, erschien der Fragebogen LehrerInnen wie SuS als textlastig, sowie anspruchsvoll formuliert<sup>27</sup>. Es gab besonders im 6.Jahrgang zahlreiche Nachfragen, etwa zu Begriffen wie „Homosexualität“ oder zum Verständnis der Skalen. Es war offenbar vielen SuS nicht gleich ersichtlich, wie sie ihre Zustimmung oder Ablehnung in der Skala ausdrücken sollten (vgl. Anhang, Notizen Schule 1 6er u. 9er. Schule 2 6er. Schule 3 6er). Hierbei kamen trotz der zuvor ausgesprochenen Bitte zur Zurückhaltung bei zwei Befragungen Lehrkräfte einzelnen SuS zu „Hilfe“. Dies ging so weit, dass sie Antworten selbst vornehmen wollten (vgl. Anhang, Notizen Schule 2 6er. Schule 3 6er). Bei dieser gerade zu selbstverständlichen Übernahme der Anforderungen an, aber auch der Autonomie von SuS kam mir der von Seligman geprägten Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ (zit.n. Werning, Lütje-Klose 2006, S. 57) in den Sinn.

---

<sup>27</sup> So äußerte eine Lehrerin: „Das ist nicht die Sprache unserer Schüler“ (vgl. Anhang, Notizen Schule 3 6er)



Um die Stichprobe grundlegend vorzustellen: Von den 93 befragten SuS bezeichnen sich 58,1% als männlich, 30,1% als weiblich. 11,8% treffen keine Wahl zwischen männlich/weiblich. Das Alter der SuS liegt zwischen 11-17 Jahren, der Mittelwert beträgt 14,11 (vgl. Anhang, Tab. 1 u. 2). Von 38,9%<sup>28</sup> der SuS sind die Eltern nicht in Deutschland geboren. Zwei SuS wussten jedoch nicht, wo genau. Hinzu kommen zwei SuS, die zwar ihre Eltern als in Deutschland geboren angeben, ein Elternteil jedoch außerhalb der BRD geboren wurde, was auch bei zwei o.A. der Fall ist (vgl. ebd., Tab. 3 u. 4<sup>29</sup>). 53,8% fühlen sich einer Religion zugehörig, wobei in der Durchführung betont wurde, dass nicht eine amtliche Konfessionszugehörigkeit entscheidend sei, sondern das persönliche Empfinden. Dabei geben die SuS beim dazugehörigen Selbsteintrag vorwiegend christlich und moslemisch an (vgl. ebd., Tab. 5 u. 6). Bedenkt man die fehlenden Angaben bei Geschlecht, sowie die Bandbreite möglicher Zuwanderungsgeschichten, so bewegen sich die SuS etwa im Rahmen der allgemeinen, schulformspezifischen statistischen Werte zu Geschlecht und Migrationshintergrund.

Die recht hohe Anzahl fehlender Angaben bei Geschlecht muss nicht gerade mit geschlechterkritischem Bewusstsein zusammenhängen, sondern ist wohl eher dem bereits vorher auftauchenden Item zum eigenen Geschlecht(sempfinden) zuschulden: Ob des hier dargelegten Konstruktcharakters von Geschlecht sollten die SuS die Möglichkeit haben, sich nicht nur einer Entweder-Oder Wahl zu unterwerfen. Mit dem 2.Item im Bereich „Eigene Sexualität“ (*ges*<sup>30</sup>) war den SuS die Möglichkeit gegeben, sich auch jenseits ihres festgelegten Geschlechts zu positionieren. Da ein Fragebogen nicht dem Aufbrechen von Konstrukten dient, blieben die Pole männlich/weiblich erhalten. Dabei geht die Antworttendenz zu diesen Polen hin: 19,3% der Befragten bezeichnen sich als „sehr weiblich“, 42% als „sehr männlich“. Gleichwohl positionieren sich 11,4% mit einem Punkt Abstand von „sehr männlich“. Noch einmal 5,7% mit drei Punkten Abstand. Derselbe Anteil findet sich zwei Punkte entfernt von „sehr weiblich“ (vgl. Anhang, Tab. 8). Verbindet man diese Positionierungen in einer Kreuztabelle mit der „traditionellen“ dichotomen Angabe zur Person (*geschlecht*), dann zeigt sich, dass sowohl mit der Wahl „weiblich“, als auch

---

<sup>28</sup> Von nun an werden, wenn nicht ausdrücklich angegeben, nur die gültigen Prozentwerte angegeben.

<sup>29</sup> Hier wurden *alle* Selbsteinträge der SuS übernommen, auch die jener, deren Eltern in Deutschland geboren wurden und hier z.B. eine deutsche Stadt eingetragen haben. Die Einträge wurden nicht den gebräuchlichen orthografischen Regeln angepasst.

<sup>30</sup> Die Item-Bezeichnungen verweisen auf die verschiedenen Abschnitte des Fragebogens: *er*=Deine Erfahrungen, *eiS*=Deine Einstellung- In deiner Schule, *eiU*=Deine Einstellung- In deinem Umfeld.

„männlich“ jeweils mehr als ein 1/3 bei *gesf* jenseits der Extrempole positionieren (vgl. Anhang, Tab.8 u. 9).

Wie haben sich die SuS zu ihrer eigenen Sexualität geäußert? 80,2% fühlen sich nur vom anderen Geschlecht angezogen. 2 der Befragten geben an, nur vom eigenen Geschlecht angezogen zu werden. Eine nicht ausschließliche Anziehung vom anderen Geschlecht äußern 12,3%, während niemand angibt „eher vom eigenen Geschlecht“ angezogen zu werden. Eine gleich starke Anziehung von beiden Geschlechtern verspüren 4,9%. Die Zahl derer, die keine bzw. uneindeutige Angaben machen, ist mit 12 SuS noch höher als beim Item *geschlecht*. Verbindet man wiederum die Angaben zur sexuellen Orientierung mit jenen zur (differenzierter zu treffenden) Geschlechtszugehörigkeit (*gesf*), so fällt auf, dass die wenigen nicht heterosexuell Orientierten sich von den Rändern der Geschlechtszugehörigkeitsskala lösen (vgl. Anhang, Tab.10).

Eine deutliche Mehrheit gibt also eine heterosexuell orientierte sexuelle Anziehung an, wobei immerhin etwa jeder Zehnte gewisse Anziehung auch vom eigenen Geschlecht ausgehen sieht. Hierbei sind aber die Erklärungen zu dieser Skala zu bedenken, worin in einem Beispiel gleichgeschlechtliche Anziehung auf den körperästhetischen Aspekt reduziert dargestellt wurde (vgl. Anhang, Notizen Schule16er).

## **h) Erfahrungen**

Eine Bemerkung zu Anfang: Wenn im statistischen Teil dieser Arbeit die Variable „Geschlecht“ (und nicht etwa *gesf*) vielfach herangezogen wird, so ist damit zwar ein dichotomes Geschlechterverhältnis ein Stück weit reproduziert. Ja, trotz aller Dekonstruktion werden Subjekte damit wieder „traditionell“ zusammen mit einem Geschlecht konstruiert. Jedoch werden Einstellungen zur Homosexualität, wie eingangs darstellt, gerade von diesem Verhältnis getragen und legitimiert. Es besteht ein Interesse daran, ob es innerhalb dieser Geschlechterordnung signifikante Einstellungsunterschiede gibt (siehe 2.Hypothese). Auch wenn es nicht möglich erscheint, sich jenseits der machtvollen Kategorie Geschlecht zu konstruieren und

sie fundamentaler Teil der sozialen Realität in Geschichten und Diskursen ist. Ein schaler Beigeschmack bleibt, dass bei aller geschlechtskritischen Theorie hier in der empirischen Arbeit dem Geschlechtskonstrukt nicht stärker zuwider gehandelt wird. Ähnliches ließe sich in Bezug auf die Kategorie Migrationshintergrund sagen. Auch die Befragten in erster Linie über ihre Mitgliedschaft in einer Zwangsgruppe, dessen wissenschaftliche wie schulische Legitimation dürftig ist, zu benennen, reproduziert ein zweifelhaftes Bild („der/die FörderschülerInnen“). Mit dessen Verfestigung verbinden sich vielseitige Diskriminierungen und abwertende Beschränkungen für die Betroffenen. Eine nicht geringe, selbstgewählte Last.

Es zeigt sich deutlich, dass die Mehrheit der FörderschülerInnen keine Homosexuellen kennen: 71, 7% geben dies für sich an. Noch weniger kennen eine(n) homosexuelle(n) MitschülerIn (86,8%). Hierbei fällt eine geschlechterspezifische Besonderheit ins Auge: Beinahe die Hälfte der Mädchen kennt einen homosexuellen Menschen, während der Anteil bei den Jungen weniger als  $\frac{1}{4}$  ausmacht. Auch homosexuelle MitschülerInnen kennen  $\frac{1}{4}$  der Mädchen, aber nur ca.  $\frac{1}{10}$  der Jungen. Signifikant ist jedoch allein der Unterschied in Bezug auf Homosexuelle allgemein (vgl. Anhang, Tab. 11-15). Zieht man Timmermanns Erhebung zum Vergleich heran, so kennen 20% der SuS insgesamt Homosexuelle persönlich. Auch hier sind die Mädchen in der Mehrheit: 28% gegen 12% der Jungen, welche mehrfach angaben, bei Kontakt zu Schwulen(!) selbst für schwul gehalten zu werden. Bei Anglowski kennen 71% der Befragten keine Homosexuelle (vgl. Timmermanns 2003, S. 114-118. Anglowski 2000, S. 84). SuS mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hier, wie bei den übrigen Items zu Erfahrungen, nicht signifikant.<sup>31</sup> Wenn sich auch das entsprechende Item in Simons Untersuchung auf Kontakt zu Homosexuellen bezog, so hat er doch signifikante Unterschiede zwischen den von ihm gebildeten Clustern (s.o.) festgestellt, wobei SuS mit türkischem Migrationshintergrund die wenigsten Kontakte hatten (vgl. Simon 2008, S. 93).

Obwohl hier nicht direkt nach einem persönlichen Bekanntsein gefragt worden ist, so zeigt sich, dass viele SuS hier nicht das Kennen von Homosexuellen aus Filmen gemeint haben, schließlich haben 60,9% bereits einen Film mit Homosexuellen

---

<sup>31</sup> Im Folgenden wird auf Zusammenhänge von Erfahrungs- und Einstellungsitems zu Geschlecht und Migrationshintergrund nur eingegangen, wenn sie signifikant sind. Ähnlich wird im Anhang verfahren: Weiterführende Tabellen werden nur bei entsprechenden Zusammenhängen aufgeführt.

gesehen (vgl. ebd., Tab. 11,12, u. 16). Das Medium Film wurde gewählt, weil dem Fernsehen eine herausragende Bedeutung in den gemeinsamen Aktivitäten in sozial randständigen Familien zukommt (vgl. Koch 2007, S. 110) und somit einen wichtigen Raum in den Geschichten und Diskursen der SuS einnimmt. In dem von ihnen gewählten Angebot scheint also bisweilen auch Homosexualität sichtbar zu werden.

Warum ist es wichtig danach zu fragen, ob SuS Homosexuelle kennen? Nicht nur, weil unter den Aussagen der Einstellungsitems fiktiv vom „Vorhandensein“ Homosexueller in ihrem schulischen und weiteren Umfeld ausgegangen wird, wobei folglich die SuS kaum auf Grundlage persönlicher Erfahrungen als vielmehr über diskursiv erzeugter Bilder gewertet haben werden. Es gibt darüber hinaus Belege, dass homonegative Einstellungen und fehlender persönlicher Umgang mit Homosexuellen zusammenhängen (vgl. Glück u.a. 1990, S.120. Simon 2008, S. 96).

Homosexualität war bei 33% bereits einmal Thema im Unterricht (vgl. Anhang, Tab. 11,12 u. 17), wobei berücksichtigt werden muss, dass sich die Richtlinien nicht näher zum Zeitpunkt der vorgeschriebenen Thematisierung äußern (vgl. Ministerium für Schule 1999, S. 13 u. 18f.).<sup>32</sup> Im Vergleich dazu gaben in der Niedersachsenstudie 52% der Landeskinder (21,3 Jahre Durchschnittsalter) an, Homosexualität einmal oder mehr v.a. im Bio- und Religionsunterricht behandelt zu haben, wobei sie dies größtenteils als oberflächlich (55,1%) empfunden haben. Immerhin gaben 15,1% an, dass hier negative Inhalte über Homosexualität Thema waren (vgl. Biechele u.a. 2001, S. 18). In der Berliner Studie haben 24% der Befragten Homosexualität im Biunterricht behandelt, andere Fächer wurden mit Anteilen unter 5% genannt, wobei aber bei 13% der männlichen Befragten in zwei oder mehr Fächern das Thema auftauchte. 40%w u. 50%m gaben an, dass es generell Möglichkeiten gab, über Homosexualität zu sprechen, wobei dies vielfach außerhalb des Unterrichts stattfand.

---

<sup>32</sup> Die alleinige Verortung von sexuellen Orientierungen in die Sexualerziehung als Teil des Biologieunterrichts hat leicht zur Konsequenz, dass sich alle anderen Fächer der Thematisierung entziehen und so Homosexualität etwa auf biologische „Vorgänge“ reduziert oder es zumindest lediglich bei einer einmaligen Thematisierung belassen wird. Das kann die „Besonderung“ von Homosexualität fördern. Gleichwertigkeit wird subtil untergraben, wenn bei Homosexualität die Thematisierung von sexuell übertragbaren Krankheiten auf dem Fuße folgt. Die hier bereits mehrfach betonte Unsichtbarkeit und Marginalisierung von Homosexuellen könnte über ein kontinuierliches, vielleicht selbstverständliches Aufgreifen von sexueller Orientierung in allen Fächern aufgebrochen werden. Dieses Sichtbarmachen von kleinen Anmerkungen zur sexuellen Orientierung für den Unterricht wichtiger Personen über das Auftauchen homosexueller Paare in Sachrechenaufgaben bis zur Thematisierung der Homosexuellenverfolgung in einem Geschichtsprojekt reichen. Sichtbarmachen sollte stets verbunden sein mit der Konstruktion und Rekonstruktion von Gemeinsamkeiten in der sexuellen Vielfalt (vgl. Untersee, Kauer 2008, S. 159-161. DePalma, Jenett 2008, S. 45. Timmermanns 2008, S. 66-68)

Lesbischsein unterlag wieder einmal dem Mantel der Unsichtbarkeit (72%w/69%m gaben keine Thematisierung an). Ausführliche Darstellung des Themas gaben jeweils nur 5% und weniger an. Fehlende Angaben oder „nicht behandelt“ bildeten überall den größten Anteil (Lesbischsein 63%w/52%m, Schwulsein 56%w/43%m, Bisein 70%w/53%m) wobei jede(r) 5.SuS diskriminierende Darstellungen angab. Lesbischsein hatte hierbei einen noch höheren Anteil, während Schwulsein bei mehr als der Hälfte der Jungen in der Schule Erwähnung fand (vgl. Senatsverwaltung 1999, S. 57-61)! Bei Anglowski gaben 71% an, noch nie Homosexualität im Unterricht behandelt zu haben (vgl. ders. 2000., S. 72).

Ein direkter Vergleich ist wegen der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Items, der Altersdifferenz, sowie der oft wechselvollen Schullaufbahn von FörderschülerInnen kaum möglich. Die Nicht-Thematisierung liegt beiden FörderschülerInnen-vorsichtig gesprochen- im Trend mit anderen Untersuchungen.

64% geben kein Interesse an einer Behandlung im Unterricht vor (vgl. Anhang, Tab. 11,12 u. 18). Ein Vergleich mit den vorliegenden Studien scheidet hier aus, da dort entweder generelles Interesse am Thema erfragt worden ist (Timmermanns) oder ob das Thema mehr oder weniger Raum einnehmen solle (Anglowski).

### **i) Einstellungen**

Die große Mehrheit der SuS kennt keine homosexuellen MitschülerInnen. Die Aussage, sie fühlen sich durch homosexuelle MitschülerInnen gestört, ist demnach bei den Meisten fiktiv bewertet worden. Ob es diese fiktive Ausgangssituation ist, die fast die Hälfte der Aussage nicht oder eher nicht zustimmen lässt, kann nicht beantwortet werden. Dagegen stehen aber immerhin 28,9%, die insgesamt der Aussage zustimmend gegenüber sind (M=2,64/Median= 3,00) (vgl. Anhang, Tab. 19-22).

Zur Aussage, dass es kein Problem sei, sich von einer lesbischen Lehrerin unterrichten zu lassen, gaben 33,7% keinerlei Zustimmung, wobei 20,7% sich nicht für Zustimmung oder Ablehnung entscheiden wollten. Werden vorsichtige und volle Zustimmung zusammengerechnet, so würden sich 40,2% durchaus unproblematisch

von einer homosexuellen Lehrerin unterrichten lassen. Bei einem schwulen Lehrer hingegen hätten insgesamt 54,9% mehr oder weniger ein Problem damit, 19,8% gar keines. So liegt auch der Mittelwert (Median) hier niedriger: 2,44 (2,00) gegen 3,00 (3,00) (vgl. ebd., Tab.19, 23 u. 24). Homosexualität an sich ist in Bezug auf diese Items nicht an sich das Problem. Das Problem liegt im Knotenpunkt von Geschlecht und sexueller Orientierung, was bei der abschließenden Überprüfung der Hypothesen noch theoretisch beleuchtet werden soll. Jedoch besteht statistisch kein signifikanter Zusammenhang zu Geschlecht. Anders hingegen in puncto Migrationshintergrund: Hier besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang ( $p < .01$ ) zur (Nicht-)akzeptanz von schwulen Lehrern. Fast 3/4 der SuS mit Migrationshintergrund hätte mehr oder minder große Probleme mit einem schwulen Lehrer, während es bei SuS ohne Migrationshintergrund weniger als die Hälfte sind. (vgl. ebd., Tab. 20, 21 u. 25). Wiederum im Vergleich mit anderen Studien zeigt sich, dass auch bei Timmermanns Studie schwulen Lehrern mit mehr Vorbehalten begegnet worden ist, während sich bei Simons Untersuchung die generelle Aussage treffen lässt, dass bei männlichen Befragten, und insbesondere mit Migrationshintergrund, die schwulennegative Ausprägung stärker ist als die lesbennegative, während sie sich bei weiblichen Befragten die Waage hält. Dabei tauchen Ängste vor sexueller Bedrängung in ähnlicher Form auf, wie sie hier eine Schülerin des 6. Jahrgangs geäußert hat (vgl. Timmermanns 2003, S. 118f.. Simon 2008, S. 93f.. Anhang, Notizen Schule 1 6er).

Wenn sich mit einem Fragebogen schon keine Verunsicherung von heteronormativen Verhältnissen erreichen lässt und kaum die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen betont werden kann, so konnte hier doch wenigstens mit einzelnen Items der „Spieß einmal umgedreht“ werden, indem nun die Beurteilung des „Selbstverständlichen“ (heterosexueller Verhältnisse) neben der des offenbar „Nicht-Selbstverständlichen“ (homosexuelle Verhältnisse) verlangt wurde!<sup>33</sup> Doch geht es darüber hinaus besonders um Relationsmöglichkeiten: Die SuS sollten bejahende Aussagen zu öffentlich sichtbaren heterosexuellen Paaren unter den ihrigen als auch zu homosexuellen bewerten. Dabei stellt sich heraus, dass offen heterosexuelle Paare unter den SuS von 65,6% voll bejaht werden ( $M = 4,04$ /Median= 5,00).

---

<sup>33</sup> Als Anregung dienten die „Fragen an Heterosexuelle“, worin Homosexuelle und andere ihrer Sonderstellung „entledigt“ werden, weil sie darin Heterosexuelle einnehmen (z.B. „Was vermutest du, woher deine Heterosexualität kommt“ „Warum wechseln Heterosexuelle so häufig ihre SexualpartnerInnen?“) (Kugler, Nordt 2008, S. 183).

Gleichwohl sind immer noch 20% mehr oder weniger ablehnend. Einer ausgelebten homosexuellen Partnerschaft begegnen die SuS mit (erstaunlicher) Offenheit, wenn immerhin der größte Prozentsatz auf volle Zustimmung fällt (29,9% gegen 26,4% völliger Ablehnung). Insgesamt stimmen dem bejahendem Item 42,5% (eher) zu und weitere 19,5% haben sich zumindest nicht (eher) ablehnend geäußert ( $M=3,08/\text{Median}=3,00$ ) (vgl. Anhang, Tab. 19-21, 26 u. 27). Einschränkend muss erwähnt werden, dass beim ausgeteilten zweiseitigen Fragebogen dieses Item auf der zweiten Seite aufgeführt ist, ohne dass die dazugehörige Skalenbeschriftung mit übernommen wurde. Die direkt unterhalb stehende Skala zu Einstellungsaussagen das Umfeld der SuS betreffend ist im Gegensatz zur vorigen von links nach rechts absteigend orientiert. Das bedeutet, manche(r) könnte sich daran orientiert haben und eigentlich Ablehnung ausgedrückt haben wollen.

Im zweiten Abschnitt der Einstellungitems wurden den Befragten Aussagen zu Homosexualität allgemein und als gesellschaftliches Phänomen vorgelegt. Mit der im Fragebogen aufgeführten Überschrift „In deinem Umfeld“ sollten diese Items von den schulischen deutlich abgegrenzt und ihr weiter reichender Bezug betont werden.

Der Vorwurf oder vielmehr die „nüchterne“ Behauptung, Homosexuelle seien selbst daran schuld, wenn man ihnen mit Ablehnung begegnet, findet sich nicht selten in homonegativen Geschichten und Diskursen. So verfährt etwa auch der katholische Psychoanalytiker Anatrella wie zuvor dargelegt. Im GMF-Projekt wurde diese Vorstellung als Aussage gegenüber allen Gruppen Teil einer Befragung und später ausführlich diskutiert. In Bezug auf Homosexuelle stimmten ihr 2004 29,1% (eher) zu. 35,2% lehnten sie völlig ab (vgl. Zick, Küpper 2005, S 133). In der vorliegenden Befragung stimmten ihr lediglich 23,9% zu, während sie mehrheitlich mit insgesamt 60,9% (eher) abgelehnt wird (vgl. Anhang, Tab. 28-31). Die Zustimmung ist hier also schwächer ausgeprägt als in der repräsentativen Befragung!

Es hat sich gezeigt, dass mehr als vierzig Prozent der Befragten einer offenen homosexuellen Partnerschaft unter MitschülerInnen bejahend gegenüber stehen (würden). Zeigt sich diese Offenheit auch bei sichtbaren Akten von Intimität und Zärtlichkeit? Die Items *eiU2-4* wurden bewusst so formuliert, dass zwei sich küssende Jungs/Mädchen nicht schon in der Aussage als homosexuell etikettiert worden sind. Es sollte zum einen nicht auch noch im Fragebogen die Verbindung gleichgeschlechtlicher zärtlicher Körperkontakt=homosexuell vorgegeben werden,

was gleichwohl Schüler, die sich traditionsbedingt per (angedeutetem) Wangenkuss begrüßen, ohnehin nicht so bewerten würden. Zum anderen war es interessant zu sehen, ob Küsse unter Gleichgeschlechtlichen überhaupt Akzeptanz oder eben Ekelreaktionen finden. Dies ist für die Frage nach den Einstellungen von FörderschülerInnen gegenüber Homosexualität wichtig. Wie viel gleichgeschlechtliche Intimität ist nun erlaubt? Küssende Jungen finden insgesamt die Hälfte der Befragten mehr oder weniger ekelhaft (50,6%). Dagegen empfinden 38,5% kaum oder keinen Ekel. Sich küssende Mädchen als ekelhaft zu bezeichnen lehnen wiederum 51,6% ab, also ein umgekehrtes Verhältnis! Die sich abwägende Mitte ist hier auch deutlicher ausgeprägt. Wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen, was in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft viel eher Zeichen einer Intimbeziehung ist, dann lehnen es insgesamt 69,6% ab, damit Ekel zu verbinden. Immerhin stimmen 19,6% der Aussage voll zu, es sei ekelhaft, wenn sich Junge und Mädchen küssen. Hier besteht nur ein signifikanter Zusammenhang ( $p < .05$ ) zwischen Migrationshintergrund und Item *eiU4*, dem heterosexuellen Modell wohlgeachtet: SuS mit Migrationshintergrund zeigen sich dieser Aussage gegenüber stärker ablehnend als SuS ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., Tab. 28-30 u. 32-35). Dass Küsse zwischen Jungen mehrheitlich Ekel oder zumindest Irritation erzeugen, lässt sich in Verbindung setzen zu der bei Simon festgestellten größeren Zustimmung, sich küssende Schwule seien ekelhaft, als dies bei Lesben der Fall ist. Bei Timmermanns ist die bejahende Haltung beider Geschlechter zu sich küssenden Lesben größer als bei Schwulen (vgl. Simon 2008, S. 92. Timmermanns 2003, S.130).

Wie eingangs erwähnt, fühlen sich die SuS mehrheitlich keiner Religion zugehörig. 34,2% machten hierbei Angaben, wonach man sie als christlich bezeichnen kann, 13,9% als moslemisch (vgl. ebd., Tab.6). Bei Item „Meine Religion verbietet Homosexualität“ (*eiU5*) zeigten sich zusammen 60,2% ablehnend. Je 18,2% fallen unter „teils/teils“ und volle Zustimmung. Vergleicht man, wie sich hierbei christliche, bzw. moslemische SuS unterscheiden, so lässt sich ausmachen, dass 5 von 10 moslemischer SuS der Aussage voll zustimmen. Vier lehnen sie insgesamt (eher) ab. Bei christlichen SuS lehnen 11 von 26 die Aussage völlig ab, insgesamt 5 stimmen ihr (eher) zu. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gefühl von Religionszugehörigkeit und diesem Item lässt sich nicht ausmachen (vgl. ebd., Tab. 29, 30 u. 35-37). Die Verbindung von religiösen Geboten und Normen und



Homosexualität ist u.a. deswegen interessant für den Fragebogen, wenn man sich die konträren Ausprägungen dieser Verbindungen vor Augen führt: Wie bereits dargelegt wurde, wird das gewollte Ausleben von Homosexualität, ein „homosexueller Lebensstil“ vom katholischen Lehramt abgelehnt. Weitere Kirchen, bzw. Glaubensrichtungen im Christentum stehen in dieser Linie, während etwa die evangelische Kirche Akzeptanz zeigt. Eine Legitimierung einer homonegativen Einstellung über die Bibel ist durchaus umstritten. Für eine positive wie negative Einstellung lassen sich Zitate, bzw. durchaus schlüssig erscheinende Interpretationen dieser heranziehen. Ähnliches lässt sich übrigens auch in Bezug auf den Koran sagen. Eine historisch-kritische Perspektive lässt für beide Schriften eine Kontextualisierung zu historischen Kulturprogrammen, bzw. Wirklichkeitsmodellen, zu. Die Kategorie sexuelle Orientierung, sowie die semantische Differenzierung hetero-/homosexuell gelangten von Europa in islamischen geprägten Räume, so dass bis heute teilweise durchaus ambivalent erscheinende Unterscheidungen zwischen homosozialen und homosexuellen Verhalten auftreten. Hinzu kommt, dass religiöse Einstellungen hier nicht allein das Kulturprogramm bestimmen, sondern auch z.B. das sog. Bildungsniveau oder die Bedeutung traditioneller Lebensweisen in unterschiedlichen Lebenswelten (vgl. Dankmeijer 2008, S. 28. Van Driel 2008, S. 70-76. Köllner 2001, S. 393-432). Michael Bochow führte Interviews mit homosexuellen Türken, deren Eltern gemäß patriarchalem Geschlechter- und Familienkonzept leben. Die Homosexualität ihrer Söhne hat zwar zu familiären Konflikten geführt, aber in keinem Fall zu ihrem „Verstoß“, zu dem etwa religiöse Begründungen herangezogen worden sind. Mit Verallgemeinerungen ist also höchst vorsichtig umzugehen (vgl. Bochow 2000, S. 239-246).

Homosexualität als Störung zu bezeichnen (*eiU6*) findet sich durchaus noch in wissenschaftlichen Diskursen der Gegenwart, wie am Beispiel Anatrellas gezeigt wurde. Es bleibt allerdings ungeklärt, ob die hier befragten SuS bei ihren Antworten die Vorstellung von einer psychologischen Störung im Sinn hatten oder eher eine Verbindung zogen zur im Schulalltag vielfach (im Sinne Pascoe's disziplinierend) gebrauchten Abwertung „gestört“. Die SuS lehnen die Aussage größtenteils ab: 41,1% allein entfallen auf volle Ablehnung, insgesamt geben sich 64,4% ablehnend. Dagegen würden zusammen 21,2% der Aussage zustimmen, bei nicht wenigen im Bereich „teils/teils“ ( $M=2,31/\text{Median}=2,00$ ) (vgl. Anhang, Tab. 28-30 u. 39).

Die Adoption von Kindern durch Homosexuelle, was bei Anatrella ihrem narzisstischen Geltungsanspruch gerecht wird und bei einer breiten Legalisierung gemäß der Fortpflanzungsvernunft das Ende des Abendlandes einläuten würde, befürworten insgesamt knapp die Hälfte (52,2%) der SuS (M= 3,37/Median=4,00) (vgl. ebd., Tab. 28-30 u. 40) Das ist beeindruckend, da der Geltungsanspruch von Heteronormativität besonders dadurch an Stärke gewinnt, wenn auf die Verbindung von Heterosexualität und die Fähigkeit zur Familiengründung, die Bedeutung des zweigeschlechtlichen Vorbilds der Eltern für die seelische Gesundheit (Anatrella) oder schlicht die „Natürlichkeit“ der Verbindung Vater-Mutter-Kind verwiesen wird. Hinzu kommt, dass sich in Glassls Erhebung die Homosexuellen am stärksten in Bezug auf das Adoptionsrecht diskriminiert fühlen. In Timmermanns Studie gaben sich 55% der Jungen und 69% der Mädchen gegenüber der Adoption durch Homosexuelle zustimmend (vgl. ders. 2003, S. 112f. u. 130). Vergleicht man hier, wiederum vorsichtig, dann unterscheiden sich die Förderschüler- ein geschlechtsspezifischer Zusammenhang besteht bei diesem Item nicht- nicht von jenen SuS der Regelschulen aus Timmermanns Stichprobe.

Homosexuellen wurden und werden ob der „Verwirrung“, die ihre sexuelle Orientierung in historische wie gegenwärtige Vorstellungen von Geschlecht, sowie von Geschlechterrollen, bringt gerne gegengeschlechtliche Aspekte zugeschrieben, die der Beobachter ob eines engen, heteronormativen Differenzierungsarsenals trifft. Das Spektrum reicht dabei von „Tiefenstrukturen“ (falsche Seele im Körper) bis zur Kleidungswahl (Lesben tragen Kurzhaarschnitt und Holzfällerhemden). Davon zeugen Berichte von Betroffenen wie Aussagen solche Zuschreibung treffende SuS (vgl. Glassl 2008, S. 92-95. Timmermanns 2003, S. 104-107).<sup>34</sup> Wie mit Glassl und anderen Untersuchungen gezeigt wurde, leiden viele Homosexuelle darunter, in Bezug auf die fundamentale Kategorie Geschlecht nicht ernst genommen zu werden. Auch Nicht-Homosexuelle werden über die Disziplinarmechanismen, die sich damit verbinden, mitunter schmerzhaft eingeschränkt. So wurden die geradezu klassischen Zuschreibungen, Schwule sind mädchenhaft und Lesben sind wie Jungen, in den Fragebogen aufgenommen (eiU8-9): Einen gewichtigen Zuspruch erfährt die Vorstellung von mädchenhaften Schwulen (ins. 41,6%), während ein jungenhaftes Aussehen von Lesben mehrheitlich abgelehnt wird (56,2%). Gleichwohl darf bei

---

<sup>34</sup> Bei Anglowski hingegen waren 83% der Meinung, Homosexuelle unterscheiden sich nicht äußerlich von Heterosexuellen (vgl. ders. 2000, S. 77).

beiden die ebenfalls bedeutsame Ablehnung, bzw. Zustimmung nicht vergessen werden, was sich auch in einem Mittelwert ( $M=3,17$ / $Median=3,00$ ) in Bezug auf Schwule und in Bezug auf Lesben ( $M=2,43$ / $Median=2,00$ ) ausdrückt (vgl. Anhang, Tab. 28-30, 41 u. 42).

Ein traditionelles Geschlechterrollen-Konzept, besonders traditionelle Männlichkeitsnormen, lassen sich gemäß den hier vorgebrachten Überlegungen zu Geschlecht und sexueller Orientierung, aber auch empirisch (Simon) mit einer homonegativen Einstellung verbinden. Da m.E. Homosexualität nicht allein nur auf traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit, sondern auch von Weiblichkeit sowie generell auf eine heteronormativen Ordnung bedrohlich wirken kann, wurde mit Item *eiU10* versucht, dass in der heteronormativen Aussage sich möglichst auch Schülerinnen wiederfinden können. Etwa in der Form, dass es der Mann ist, der sich die Frau „sucht“ und der Mann erst dadurch seine Bestimmung erhält, wenn er mit einer Frau Kinder hat. Diese Vorstellungen müssen nicht einmal bewusst den SuS vor Augen sein, bleiben aber gemäß dem konstruktivistischen Paradigma auch invisibel wirkungsmächtig. Dies bleibt gleichwohl Vorannahme und wurde hier nicht versucht, empirisch näher zu fassen. Wie sieht das Zustimmungsverhalten der SuS bei diesem Item aus? 64,1% finden sich hier insgesamt wieder, während ihm 13% zustimmend wie ablehnend gegenüberstehen ( $M=4,02$ / $Median=5,00$ ). Es sei betont, dass hier keine signifikanten Zusammenhänge zu Geschlecht und Migrationshintergrund bestehen, wie sie etwa bei Simon ermittelt worden sind (vgl. Anhang, Tab. 28-30 u. 43).

Das letzte Item zur Einstellung sollte die SuS, zumindest fiktiv, vor eine Entscheidung stellen, die eine ihrer wichtigsten Bezugspersonen betrifft. Jetzt galt es, eine Bewertung zu treffen, die nicht mehr „nur“ im weiten sozialen Umfeld von Bedeutung wäre. Wenn der beste Freund/die beste Freundin nämlich homosexuell wäre, dann machte es die Befragten selbst zu „Betroffenen“. In dieser Freundschaft können sie durchaus in Konflikte von „fehlender Geschlechterkonformität“ des Freundes/Freundin über das Infrage-stellen der eigenen Integrität durch solch engen Kontakt zu einem homosexuellen Menschen bis zu dessen Leidensdruck verwickelt werden. Gesetzt den Fall, das Item kann zu solchen Überlegungen anregen, wäre hier eine brisante Entscheidung zu treffen. Insgesamt 41,3% würden weiterhin zum besten Freund/Freundin stehen, sollte sich dieser oder diese vor ihnen outen. 19,6%

schwanken zwischen Beistand und Ablehnung. Addiert man die Zahlen jener, die der Aussage mehr oder weniger zustimmen und stellt sie gegen jene, die sich unentschlossen oder ablehnend zeigen (ins. 58,7%), so kann man zu dem Schluss gelangen, dass es für sich outende SuS mehr als ungewiss ist, bei ihrer/ihrer besten Freund/in auf Akzeptanz zu treffen. Hier zeigt sich im Übrigen ein signifikanter Zusammenhang ( $p < .05$ ) zur Variablen Geschlecht: Die negative Ausrichtung der Korrelation bedeutet, dass weibliche Befragte häufiger die Homosexualität des/der besten Freundes/-in akzeptieren als Jungen. Überträgt man die in Tab. 45 aufgeführten Zahlen in Prozentwerte, so liegt die Zustimmung zum Item insgesamt bei den Jungen bei 33,3%, bei den Mädchen bei 63% (vgl. ebd., Tab. 28-30, 44 u. 45). Dieser Trend zeigt sich deutlich auch in Anglowskis Stichprobe. Bei der Studie Timmermanns liegt der Anteil derjenigen, die auf einer Skala von 1-6 über den Wert 3,5 und sich damit eher positiv gegenüber Homosexualität positioniert haben, beim schwulen Freund bei 40%/m/78%w, bei der lesbischen Freundin 42%/m/60%w (vgl. Anglowski 2000, S. 79. Timmermanns 2003, S. 130).

Um die Verbindung von Geschlechtszugehörigkeit, Migrationshintergrund, sowie die Zustimmung zu einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis zur Homonegativität zu prüfen, erschien es sinnig, zunächst eine Homonegativität messende Skala aufzustellen. Dazu wurden die Items *eiS1*, *eiU1-3*, *eiU6* u. *eiU8-9* übernommen, weil hier eine ablehnende Haltung für eine homonegative Einstellung spricht. Hinzu kommen die Items *eiS2-3*, *eiS5*, *eiU7* u. *eiU11*, die jedoch in ihrer (positiven) Antwortrichtung umkodiert werden müssen. Für die Skala erhält man ein Cronbachs Alpha von  $\alpha = 0,656$ .

Wird diese Skala in einem t-Test mit der Gruppenvariable Geschlecht analysiert, so ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang (vgl. Anhang, Tab. 46 u. 47).

Verfährt man genauso in Bezug auf die Variable „Migrationshintergrund“, lässt sich hier ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang ausmachen (vgl. ebd., Tab. 48 u. 49).

In den theoretischen Ausführungen der Arbeit wurde die Verbindung von (heteronormativen) „traditionellen“ Vorstellungen von Geschlechterrollen und -verhältnissen zu homonegativen Einstellungen hervorgehoben. Lässt sich eine

solche Verbindung bei den Befragten SuS ausmachen? Sind diejenigen, die solchen Konzepten anhängen, homonegativer eingestellt? Zwischen dem dazu passenden Item *eiU10* und der Homonegativitätsskala lässt sich in einer Korrelationsanalyse kein signifikanter Zusammenhang ausmachen (vgl. ebd., Tab.50).

Abschließend soll auf Basis der Skala geprüft werden, ob ein Zusammenwirken von Migrationshintergrund und einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis in Bezug auf eine homonegative Einstellung besteht. Dazu wird eine univariate Varianzanalyse angewandt. Dafür muss *eiU10* so umkodiert werden, dass sich nur die Ausprägungen ablehnend/zustimmend zeigen. Auch wenn sich in hierzu angefertigten Schaubildern eine gewisse Tendenz ablesen lässt, dass ein vorhandener Migrationshintergrund, bzw. das Vorliegen von traditionellem Geschlechterrollenverständnis sich eher mit homonegativen Einstellungen verbinden, als wenn die anderen beiden Variablenausprägungen auftreten, so ist doch kein signifikant werdendes Zusammenwirken feststellbar (vgl. ebd, Tab.51 u. Schaubild 1-2).

## **j) Thesenkritik**

*Zur 1.Hypothese:* Die ausführlich dargelegten Häufigkeitsverteilungen lassen nicht zu dem Schluss kommen, dass die befragten SuS der FöS L mehrheitlich homonegativ eingestellt sind. Die Mittelwerte der Einstellungsitems zeugen bei homonegativen Aussagen nirgendwo von einer durchgehenden Zustimmung. Bei Homosexualität bejahende Aussagen liegen sie nicht, außer bei *eiS3*, im Bereich teilweiser oder völliger Ablehnung. Auch wenn die Hypothese so nicht aufrecht erhalten werden kann, so darf das nicht darüber hinweg täuschen, dass sich –je nach Item- 20-40% der Befragten homonegativ äußern. Hinzu kommt die nur schwer fassbare Haltung jener, die sich unentschieden zeigen. Eine Homosexualität wenigstens tolerierende Haltung ist hier keineswegs sicher! Im unübersichtlichen Feld der Einstellung zur Homosexualität werden Unbehagen (gegenüber schwulen Lehrern) und Skepsis gegenüber gängigen Abwertungen (Homosexualität wird *nicht* als Störung gesehen) gleichzeitig sichtbar.

*Zur 2.Hypothese:* Auch wenn sich in verschiedenen zitierten Studien zeigt, dass die männlichen Befragten homonegativer eingestellt sind als die weiblichen, so ist der Zusammenhang von (dichotom angelegtem) Geschlecht und homonegativer Einstellung insgesamt nicht signifikant. Gleichwohl gilt einschränkend festzuhalten, dass 11 von 93 Befragten keine Angabe zum Geschlecht gemacht haben.

*Zur 3.Hypothese:* Ebenfalls lässt sich mit den hier verwendeten statistischen Instrumenten kein signifikanter Zusammenhang zwischen Homonegativität und Migrationshintergrund ausmachen. Wie auch beim Geschlecht konnte ein solcher Zusammenhang bei anderen Erhebungen durchaus differenziert festgestellt werden.

*Zur 4.Hypothese:* In Bezug auf „traditionelles Geschlechterrollenverständnis“ wurde trotz gegenteiliger theoretischer Überlegungen wie statistischer Befunde kein signifikanter Zusammenhang zu Homonegativität ermittelt. Dieses Ergebnis muss allerdings dadurch eingeschränkt werden, dass sich hier lediglich ein Item auf ein solches Verständnis bezieht. Damit ist fraglich, ob damit das Konstrukt hinreichend erfasst wurde.

*Zur 5.Hypothese:* Wenngleich auch darauf zu verweisen ist, dass nicht ausreichend versucht wurde, traditionelles Geschlechterrollenverständnis zu erfassen, muss diese Hypothese verworfen werden, da über die verwendeten Items und Verfahren kein signifikant werdendes Zusammenwirken in Bezug auf Homonegativität auszumachen ist. Auch hier hätte das Potential des angewendeten Verfahrens besser genutzt werden können.

## **VI. Reflexionen und Ausblicke**

„Die“ Förderschule Lernen als Raum für Homonegativität par excellence zu betrachten lassen zumindest die –nicht repräsentativen- Aussagen der hier Befragten SuS nicht zu. Obgleich sich an FöS L Knotenpunkte jener Ausprägungen von (Struktur-)kategorien bilden, die -auch statistisch gesehen- mit homonegativen Einstellungen zusammenhängen: Die Dominanz von (traditionell orientierter) Männlichkeit, Migrationshintergrund, sozioökonomischer wie kultureller Ausschluss Erfahrungen und einem der niedrigsten „Bildungsniveaus“, das das deutsche Schulsystem

zuweist. Auch im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Studien fallen die befragten SuS nicht heraus. Bisweilen zeigen sie sogar eine überraschend positive Einstellung, etwa im Bezug auf Adoption durch Homosexuelle. Hier sprechen sie Homosexuellen mehr zu, als mancher hier zitierter Akademiker! Doch darf mit diesem Hinweis der Blick nicht gebunden werden: Ca.  $\frac{1}{4}$  der Befragten- ähnlich wie bei den entsprechenden Items des GMF-Projekts- zeigen eine deutlich homonegative Einstellung. Hinzu kommen die „unbehagten Unentschlossenen“, also jene, die sich vielfach für „teils/teils“ entschieden haben. Ohne ihnen eine ausgeprägte, latente Homonegativität zu unterstellen: Eine positive Haltung gegenüber Homosexualität ist hier fraglich, es kann eher von einer fragilen Duldung ausgegangen werden. Eine solche Duldung kann sich auch in einem weitgehenden Ignorieren von homosexuellen Mitmenschen äußern. Ein Zustand, unter dem gerade homosexuelle SuS sehr leiden können, wie die entsprechenden Befragungen gezeigt haben.<sup>35</sup> Es darf also von einem wirkungsmächtigen Potential von Homonegativität auch hier ausgegangen werden. Wenn sich die FörderschülerInnen der Stichprobe nicht mehrheitlich homonegativ zeigen, sondern sich durchaus in den Bahnen gesamtgesellschaftlich wirksamer Homonegativität bewegen, so ist das gleichwohl für das Erzeugen von Leidensdruck bei Nicht-Heterosexuellen leider ausreichend, wie es deren Berichte (von jenseits der Förderschule kommend) demonstrieren. Bei dieser grundsätzlichen Feststellung kann es hier nicht belassen werden. Es gilt nun, die Ergebnisse der Erhebung mit den angestellten theoretischen Ausführungen in Bezug zu setzen, um zu einer erläuternden Gesamtperspektive zu gelangen.

Geschlecht als fundamentale Ordnungskategorie, vielfach auch weiterhin nicht in einem Setzungszusammenhang gesehen, gewinnt seine Bedeutung über die Netzwerkbildung mit anderen Kategorien. Im Kategorienknotenpunkt Heteronormativität als wichtiger Bestandteil nicht „erst“ von Kulturprogrammen, sondern „schon“ von Wirklichkeitsmodellen nimmt sie einen entscheidenden Platz ein. Hier ist jeder gut beraten, sich in Bezug auf Geschlecht, wie auch sexuelle Orientierung eindeutig zu positionieren. Die befragten SuS kommen dem nach: Sich auf einer Skala *zwischen* „männlich/weiblich“ zu positionieren erschien nur wenigen SuS als treffend. Die Pole „sehr männlich/sehr weiblich“ wurden am häufigsten als

---

<sup>35</sup> Eine von Malinsky interviewte 17jährige, homosexuelle Schülerin drückte es so aus: „They don't care whether we live or die. I know that might sound like an exaggeration, but hey really don't care.“(Malinsky 1997, S. 41).

passend angesehen. Die machtvolle Kontingenzbewältigungsstrategie Heteronormativität verlangt neben der Entscheidung in einem binären Geschlechtermodell auch im Bereich der sexuellen Orientierung deutliche Entscheidung und das möglichst für eine heterosexuelle Orientierung. Homosexualität trägt zwar im kategorialen Sinne stets als nicht-getroffene-Wahl zur Profilierung von Heterosexualität bei und stabilisiert das heteronormative Modell als sein Außen mit. Doch in diesem Außen möchte sich kaum jemand wissen. Der Druck zur eindeutigen Positionierung kann zum Ausblenden von Uneindeutigkeiten oder Nonkonformitäten führen. Ohne die Angaben der SuS negieren zu wollen oder zu können: Dass sich (lediglich) zwei von 82 Antwort Gebenden vom eigenen Geschlecht und vier von beiden angezogen fühlen, steht im Kontext dieses Zwangs und dem nicht geringen Anteil homonegativer Mitglieder der peer-group. Geschlecht und sexuelle Orientierung dürften den SuS kaum als fragile Ergebnisse von der Anwendung von Kulturprogrammen erscheinen. Entsprechenden schwierig kann es sich für in verschiedenem Maße homosexuell empfindenden SuS darstellen, diese Empfindungen und Orientierungen offen zu leben. Nicht zuletzt deswegen steht zu erwarten, dass dies im Verborgenen bleibt.

In den Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen, in die die befragten SuS verstrickt sind, kommen offenbar Homosexuelle selten vor, bzw. werden nicht sichtbar.<sup>36</sup> Allenfalls als Sekundärerfahrung über Film und Fernsehen lernen sie homosexuelle Menschen kennen. Als MitschülerInnen werden Homosexuelle noch weniger sichtbar. Dabei deutet doch vieles darauf hin, dass mit der Intensität des Umgangs und der Erfahrung mit diesen homonegative Einstellungen abnehmen, wohl weil sich „Schreckgespenster“ dabei oftmals auflösen. Schließlich strukturiert Erfahrung Erwartungen, was nicht zuletzt als eine Verbindung zwischen Erfahrungen und Einstellungen anzusehen ist. Es ist nicht verwunderlich, wenn mehr als die Hälfte der SuS kein Interesse an einer Thematisierung von Homosexualität im Unterricht hat. Die zur Aufnahme des entsprechenden Items in den Fragebogen motivierende Überlegung, Homonegativität senke die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema, dürfte für die entsprechend eingestellten SuS durchaus ihre Gültigkeit

---

<sup>36</sup> Die Begriffe Homosexualität und Homosexuelle wurden in einigen Klassen nachgefragt, ebenso wie Heterosexualität/Heterosexuelle. Die Begriffe Schwule und Lesben hingegen waren dann durchweg bekannt. Homo- und Heterosexualität sind aber nicht nur den Diskursen der befragten SuS kaum gebräuchlich, sondern auch in denen anderer SchülerInnen und sogar als Selbstbezeichnung homosexuell orientierter Menschen (vgl. Biechele u.a. 2001, S. 8. Glassl 2008, S.66).



haben. Was die anderen hingegen dazu motiviert, wäre eine interessante Forschungsfrage in Hinblick auf hier Einfluss nehmende Faktoren. Wie dem auch sei, die Mehrheit muss sich ohnehin nicht auf das vielfach ungeliebte Thema einlassen: Nur eine Minderheit behandelte es bis dato im Unterricht, was allerdings auch dem Umstand zuzuschreiben sein mag, dass in den Richtlinien der Zeitpunkt der eigentlich vorgeschriebenen Thematisierung nicht festgelegt ist. Hier stehen die Förderschule wie auch die Erziehungswissenschaft mit ihren Einzeldisziplinen in der Pflicht, eine Thematisierung zu ermöglichen wie zu qualifizieren.

Es ist deutlich geworden, dass die hier befragten SuS bei einer geringen Erfahrung mit Homosexualität durchaus unterschiedliche Einstellungen zur Homosexualität zeigen: Der geringe Grad an (persönlicher) Erfahrung dürfte für die Meisten zur Folge gehabt haben, dass sie Item *eiS1* keineswegs auf Grundlage eigener Geschichten beantwortet haben. Damit könnte die hier gezeigte Ablehnung gegenüber der homonegativen Aussage auch schlicht Ausdruck der Schlussfolgerung sein: Was es nicht gibt, das kann mich nicht stören, ähnlich wie ein nicht-religiöse Schüler bei *eiU5* urteilte (vgl. Anhang, Notizen Schule 1 9er).

Die Kategorie Geschlecht und ihre dominierende semantische Differenzierung „männlich/weiblich“ hat in dieser Arbeit und in der Konstruktion des Fragebogens besondere Aufmerksamkeit erfahren. Auch wenn die SuS auf vorgegebene Aussagen geantwortet und somit eine gewisse Lenkung erfahren haben, so zeigt sich in ihren Antworten, dass die semantische Differenzierung „männlich/weiblich“ vielfach hoher Relevanz für ihre Einstellungsausprägung zukommt. Dies lässt sich unterschiedlich perspektivieren: Der direkte Kontakt zu männlichen Homosexuellen im Schuldienst würde bei mehr SuS Unbehagen auslösen als bei weiblichen. Der Kuss zweier Jungen, auch ohne direkte homosexuelle Konnotation, stößt auf weniger Akzeptanz als zwischen zwei Mädchen. Schwulen wird eher ein geschlechtsunkonformes Verhalten zugeschrieben als Lesben. Aus einer anderen Richtung perspektiviert, zeigen sich als „männlich“ ausgegebene Befragte bei einzelnen Items homonegativer als jene, die sich als „weiblich“ bezeichnen. Gleichwohl ist dieser Zusammenhang in Hinblick auf die Homonegativitätsskala nicht signifikant.

Gleichgeschlechtliche Intimität in öffentlichen Räumen wie der Schule unterliegt unterschiedlicher Aufmerksamkeit. Bei Mädchen und Frauen scheint sie weniger

anzustoßen, was im Zusammenhang mit der ihnen zugeschriebenen Passivität und Gefühlsbetontheit steht, sowie mit der Akzeptanz von wiederum als lesbisch konnotierten Sexualakten in westlicher Erotik und Pornografie. Von den hier wirksamen Kulturprogrammen können durchaus auch die Einstellungen von Frauen und Mädchen selbst mit beeinflusst werden sein. Hinzu mag kommen, paradox dazu erscheinend, dass über eine Geringschätzung von Weiblichkeit, bzw. der mit ihr verbundenen Aspekte (v.a. Passivität) die Brisanz weiblich-gleichgeschlechtlicher Intimität geringer ausfällt und so weniger Irritationen durch „Grenzverletzungen“ hervorruft. Anders hingegen bei gleichgeschlechtlicher männlicher Intimität: Ein schwuler Lehrer wirkt auf Jungen weitaus bedrohlicher, als eine lesbische Lehrerin auf Mädchen (wenn auch hier, wie sich eine Schülerin äußerte, die Sorge vor sexueller Belästigung besteht). Ebenso scheinen sich Jungen von einem schwulen Freund bedroht (sei es durch befürchtete Annäherungsversuche oder einem Statusverlust) zu fühlen und sind so eher geneigt, sich von diesem abzuwenden. Homosexuelle Jungen und Männer erscheinen ihrem Gegenüber vielfach nicht als „wahre“ Männer, wie es auch die Mehrheit der Befragten ausgedrückt. Für heterosexuelle Jungen und Männer büßen sie ihre Männlichkeit ein, schließlich funktionieren Beziehung und Sexualität im heteronormativen Denken nur über die Rolle, bzw. Identität „Mann/Frau“. Ein Schwuler muss in dieser Logik weibliche Anteile haben und wird mit (abwertender) Passivität verbunden, damit es „wieder passt“. Diese Geschlechtsunkonformität wirkt hoch bedrohlich, wie es z.T. am Vokabular geschlechtsbezogener Disziplinierung (schwul/Schwuchtel/tuntig...) deutlich wird. Zudem erscheint sie virulent, ja ansteckend, auf das jedwede Nähe ebenfalls gefährlich ist. Heterosexuellen, homonegativ eingestellten Mädchen und Frauen, gerade so sie einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis anhängen, mögen schwule Jungen und Männer als Karikatur von Männlichkeit gelten, als Negation ihrer eigenen Wünsche. Wenn nicht umfassend erhoben, ist ein solches Rollenverständnis bei den meisten befragten Schülerinnen anzutreffen. Beide Geschlechter dürften wiederum befürchten, als Homosexuelle nicht als „ganze Frau/ganzer Mann“ angesehen zu werden und somit einen gravierenden Positionsverlust in heteronormativen Geschichten und Diskursen erfahren. Die repressive Vorstellung, nur in einer Partnerschaft mit dem anderen Geschlecht (und der Option, Kinder zu bekommen), ist nicht nur in den vorgestellten (katholischen) Diskurspositionen aus der Wissenschaft von Bedeutung. Auch die befragten SuS

stimmen vielfach der Aussage zu, ein richtiger (!) Mann suche sich eine Frau und habe Kinder mit ihr. Die empirisch erfassten Aussagen von Homosexuellen, im Alltag oftmals nicht als Mann/Frau ernst genommen zu werden, unterstreichen dies noch einmal.

Wenn von Unterschieden zwischen verschiedenen Ethnien in der Ausprägung von Homonegativität die Rede ist, dann darf nicht vergessen werden, dass sexuelle Orientierung längst nicht in jedem Kulturprogramm seinen Platz hat. Vielmehr haben semantische Differenzierungen wie Hetero-/Homosexualität, aber auch die Vorstellung von Homonegativität ihren Ursprung in Geschichten und Diskursen der westlichen Welt und wurden allenfalls zu einem späteren Zeitpunkt in andere Kulturprogramme übertragen. Das heißt nicht, dass gleichgeschlechtliche Intimität und Liebe, wie wir sie kennen, generell auf Anerkennung in solchen Kulturprogrammen stößt. Die Vielfalt der Auseinandersetzung ist dabei beachtlich. Welches Kulturprogramm für SuS mit einem Migrationshintergrund ausschlaggebend ist, sich homonegativ oder eben nicht homonegativ zu verhalten, ist schwer zu sagen. Dazu müssten Zugehörigkeitsgefühle und Wirkungsmächtigkeit ethnisch geprägter Konstrukte umfassend erfragt werden, die ja nicht nur mit Homonegativität, sondern genauso gut mit einer bejahenden Einstellung verbunden sein können. Es zeigt sich empirisch, kulturalistisch, wie auch bei der Berücksichtigung intersektionaler Forschung: Ethnizität, bzw. Migrationshintergrund allein in ihrer großen Vielfalt determinieren weder das eine noch das andere. Weniger Erfahrung mit Homosexualität weisen sie jedenfalls nicht auf. Ohne den andernorts ermittelten Zusammenhang zwischen Homonegativität und eigenen Diskriminierungs- und Isolationserfahrungen aufgrund des Migrationshintergrunds in Abrede stellen zu wollen: Zumindest nach den Verfahren dieser Erhebung könnte eine signifikant höhere Homonegativität bei SuS mit Migrationshintergrund festgestellt werden, obwohl diese als FörderschülerInnen mehrfache Diskriminierung erfahren dürften. Dass schwule Lehrer von SuS mit Migrationshintergrund problematischer gesehen werden als von ihren MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund, könnte durchaus mit engeren und repressiver wirkenden Männlichkeitsvorstellungen zusammenhängen. Jedoch bedarf diese Annahme weiterer Grundlagen über entsprechende Items, die aber nun mal nicht im Fragebogen enthalten waren.

Was dürfte homosexuelle SuS nach den Aussagen-Bewertungen der Befragten erwarten, wenn sie mit ihnen an einer Schule wären? Was im Umfeld oder eher in der Gesellschaft befürwortet wird (Adoptionsrecht) oder abgelehnt wird (Homosexualität als Störung zu bezeichnen), das muss im unmittelbaren Erleben, in der direkten Betroffenheit keine Gültigkeit mehr haben, etwa bei einer (auch) gleichgeschlechtlich liebenden Banknachbarin. Es erscheint eher möglich es abzulehnen, Homosexuellen selbst die Schuld an ihrer Abwertung zuzuschreiben als zum homosexuellen Freund oder Freundin zu stehen. Erstere Einstellung ist in Anbetracht homonegativer Argumentationszusammenhänge wie bei Anatrella keineswegs gering zu achten! Doch für homosexuelle SuS dürfte es Leidensdruck bedeuten: Sie müssten damit rechnen, dass ihnen die fundamentale semantische Differenzierung „Junge/Mädchen“ nicht im vollen Maße zugestanden wird. Gerade Jungen und, legt man die hier vorgestellten Untersuchungen zu Grunde, speziell solche, denen man geschlechtsunkonformes Verhalten („mädchenhaft“) zuschreibt, dürften auf Ablehnung stoßen. Sie gelten nicht als „richtige“ Männer, was in einem Umfeld, in dem traditionalistische Geschlechterrollenbilder auf großen Zuspruch stoßen, einen erheblichen Statusverlust mit sich bringen wird. Lesbische Mädchen dürften trotz des Reizes, den ihre sexuelle Orientierung als erotische Fantasie bei heterosexuellen Jungen ausübt, nicht auf größere Akzeptanz hoffen. „Bestenfalls“ auf Abstand nehmende Ignoranz, bei anderen Mädchen vielleicht auch Aggression, sofern sie „Anmachen“ fürchten. Gleichwohl würden es eher heterosexuelle Mädchen als Jungen sein, die homosexuellen MitschülerInnen Offenheit entgegenbringen. Bei einem Jungen als besten Freund droht offen homosexuellen SuS ein Bruch. Dieser Bruch mit dem besten Freund könnte entscheidend zu einem Abdrängen in die vielfach erwähnte Einsamkeit und Isolation beitragen! Vielleicht zeigen sich die SuS aber auch tatsächlich nicht mehrheitlich homonegativ. Vielleicht würden sie bei ihrer Aussage bleiben, nicht mehrheitlich homosexuelle Paare an ihrer Schule abzulehnen, sie nicht als gestört, störend oder religiös unakzeptabel zu finden und Küsse unter Gleichgeschlechtlichen (und hier tatsächlich Homosexuellen) nicht ekelhaft zu finden. Ob diejenigen SuS, die so ihre Antworten gaben, auch jenseits des Fragebogens bei ihrer Einstellung bleiben, ist nicht sicher. Sicher hingegen scheint leider eher, dass jenes homonegative Viertel seine Einstellung „im Ernstfall“ nicht ändern wird...

Zu welchen Aufgaben und Konsequenzen kann auf Grundlage dieser Erhebung angeregt und angemahnt werden? Für Förderschulen (nicht nur) in NRW wäre es wichtig, die Richtlinien zur Sexualerziehung ernst zu nehmen und die vielfältigen Lebensformen jenseits der Heteronormativität zu thematisieren und (durchaus kritisch) zu diskutieren. In Bezug auf Homosexualität wäre es weder lerntheoretisch (auf Basis einer konstruktivistischen Didaktik), noch ethisch vertretbar, den SuS eine Homosexualität bejahende Einstellung „einzuimpfen“. Man sollte sich nicht Illusionen hingeben, im Raum Schule jede(n) SuS von homonegativen Einstellungen abbringen zu können. Das zeigen auch die Ergebnisse der Untersuchungen Timmermanns und Anglowskis zur Wirkungsmächtigkeit schwul-lesbischer Aufklärung an Schulen. Doch darf man deswegen nicht in Schweigen verfallen, in der Hoffnung, so irgendeinen vermeidlichen Frieden zu wahren. Es gilt, durch die angesprochene breit angelegte und regelmäßige Thematisierung alternative Anwendungen von Kulturprogrammen und neue Konstrukte von Sexualität und Zusammenleben anzubieten, aber auch einzufordern. Didaktische Überlegungen hierzu sollten intersektionalen Aspekten große Aufmerksamkeit schenken. Wie kann man Homonegativismen begegnen, die sich *gleichzeitig* aus der Furcht vor einer „Korrosion“ der eigenen Geschlechtlichkeit, der Wirkungsmächtigkeit heteronormativer Konzepte, Frustration ob eigener Randständigkeit und mangelnder Erfahrung mit Homosexuellen speisen?

Anreiz für weitere Forschungen wäre, über einen überarbeiteten, weiter differenzierten und in Pre-Test geprüften Fragebogen weitere SuS aus dem Bereich Förderschule zu befragen. Auch unabhängig vom Raum Förderschule wäre es wichtig zu prüfen, wie sich andere SuS hier zeigen, bei denen Homonegativität ausprägende Aspekte zu Knotenpunkten zusammenlaufen. Intersektionalitätsanalysen, die qualitative Methoden anwenden, bieten sich hier an. Am Interessantesten bleibt für mich, dass die befragten SuS trotz aller entsprechenden Bedingungen (besonders sog. niedrigem Bildungsniveaus) nicht mehrheitlich homonegativ eingestellt sind. Gilt es, in Bezug auf Homonegativität die Bedeutung von Bildung jenseits von Hierarchisierung (hohes vs. niedriges Niveau) gründlicher zu erforschen? Eine hoch spannende Aufgabe.

## VII. Anhang

### I. Fragebogen

#### Eigene Sexualität

1. Wenn Du über Deine Sexualität nachdenkst, dann wirst du angezogen...

- nur vom anderen Geschlecht
- eher vom anderen Geschlecht
- von beiden Geschlechtern
- eher vom eigenen Geschlecht
- nur vom eigenen Geschlecht

2. Unabhängig von Deinem Geschlecht kann man sich eher männlich oder eher weiblich fühlen. Bitte setze Dein Kreuz, wie weiblich oder männlich fühlst Du Dich?

(sehr weiblich)           (sehr männlich)

#### Persönliche Angaben

1. Dein Alter: \_\_\_\_\_  
Geschlecht:  weiblich  männlich

2. Sind dein Vater/Mutter in Deutschland geboren?  ja  nein, in

\_\_\_\_\_

3. Fühlst du dich einer Religion zugehörig?  ja,  
und zwar \_\_\_\_\_  nein

### Deine Erfahrungen

	Ja	Nein
1. Kennst du einen Homosexuellen persönlich?		
2. Kennst du einen schwulen Mitschüler oder eine lesbische Mitschülerin?		
3. Hast du einmal einen Film gesehen, wo Schwule/Lesben vorkamen?		
4. Hattest du schon einmal Homosexualität als Thema im Unterricht?		
5. Fändest du Homosexualität als Thema im Unterricht interessant?		

Deine Einstellung					
<i>Ich stimme der Aussage...</i>					
In deiner Schule:	Nicht zu	Eher nicht zu	Teils/teils	Eher zu	Voll zu
1. Mich stören homosexuelle Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich würde mich ohne Probleme von einer lesbischen Lehrerin unterrichten lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Heterosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Homosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>In deinem Umfeld:</b>	Voll zu	Eher zu	Teils/teils	Eher nicht	Lehne ab
1. Homosexuelle sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Jungen küssen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Mädchen küssen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Meine Religion verbietet Homosexualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Homosexualität ist eine Störung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Homosexuelle sollten Kinder adoptieren dürfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Schwule sind mädchenhaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Lesben sehen aus wie Jungs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Würde mein bester Freund/Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Und? Wie war die Befragung für dich?

---



---



---



---



**Vielen Dank für's Mitmachen.**

## **II. Notizen**

### **k) Schule 1**

Hier wurde, im Gegensatz zu den folgenden Schulen, die Befragung der Jungen und Mädchen allein vom gleichgeschlechtlichen Befragenden durchgeführt

6er Jahrgang (Jungen):

- Vorstellung der Erhebung, Versuch, Sinnhaftigkeit zu vermitteln. Erkläre, SuS könnten Beitrag liefern zu bislang in ganz Deutschland vermutlich unerforschten Frage. SuS einzeln gesetzt, darum gebeten, sich beim Ausfüllen nicht zu unterhalten, da ich ihre Meinung und nicht die des Nachbarn wollte.
- Gehe Fragebogen, auch auf Bitten der Lehrkraft, Frage für Frage durch.  
Zu *deinsex*: Bringe Beispiele, wie sich SuS „eher“ vorstellen könnten (u.a. Schönheit auch beim eigenen Geschlecht sehen, angezogen fühlen).  
Mehrfach Fragen wie: „Wo Kreuz machen, wenn ich (Junge) auf Mädchen stehe?“ „Ist doch richtig, wenn ich als Mädchen nur Jungen mag, dass ich ganz unten ankreuze, oder?“  
Den SuS wird als Beispiel gegeben: „Nur vom eigenen Geschlecht“, d.h. ich finde als Mädchen nur Jungen sexuell attraktiv. Bei „eher vom anderen Geschlecht“ kann z.B. heißen, dass man als Junge sagt: Ok, ich finde einige Jungen schon schön, aber ich will mit einem Mädchen zusammen sein. Wer auf Jungen wie Mädchen gleichermaßen steht, der kann vielleicht bei „von beiden Geschlechtern“ sein Kreuz machen. Ähnlich dann für andere Optionen. Ein Schüler weist mich hierbei auf Fehler hin (statt eher vom eigenen stand in dieser Fassung noch eher vom anderen).  
Zu 2. ebd.: Bringe Beispiel von David Beckham, den ja die meisten wohl als einen Mann bezeichnen, der Kraftsport mache (eher jungenspezifisch), aber auch gesagt haben soll, er trage gern die Unterwäsche seiner Frau. Damit

würde er vermutlich nicht bei „sehr männlich“ sein Kreuz setzen. Weitere Bsp. wie Jungen mit sog. Mädchenaktivitäten und Mädchen, die Motorrad fahren. Müssen die „anders“ sein, würden die sich „ganz Mann/Frau“ nennen?!

Vielfach Nachfragen, wie Skala zu verstehen sei und „was das solle“.

Zu *eltd*: Mehrmals gefragt, wie anzukreuzen, wenn Geburtsort der Eltern unbekannt sei. Gegenfrage: Weißt du, in welchem Land sie geboren sind? Daraufhin klärte sich auf, dass SuS nicht wussten, in welcher *deutschen* Stadt Eltern geboren sein. Auch die Frage, welche Angaben zu machen, wenn nur ein Elternteil vorhanden sei oder wenn in unterschiedlichen Ländern geboren.

- Skalen zu Einstellung vielfach problematisch: Nicht nur Richtungswechsel bei „In deinem Umfeld“. Vielmehr Übersichtsprobleme („Wo kreuze ich Ja an?“ „Wie geht das überhaupt? Was soll das?“). Versuch, am Beispiel „Ich mag Fußball“ und mögliche Antworten eines Fans, eines Gelegenheitsspielers und „Fußballhasser“ die Ausdrucksmöglichkeiten in der Skala zu erklären. Auch danach immer wieder Nachfragen.
- Bei Durchgehen der Fragen (hier selbst vorgelesen) lösten Begriffe wie „Homosexuell“ Kichern und Geräusche aus. Einige SuS konnten mit Begriff nichts anfangen, bzw. versicherten sich, dass das mit „schwul/lesbisch“ zusammenhänge.
- Nach Bitte, sich nicht zu unterhalten während des Ausfüllens, auch nur zweimal vorgekommen. Dafür aber häufig (unverständliche) Kommentare in Raum geworfen.
- Nach einsammeln der Fragebogen: „Wie war’s?“ Bat dabei um jede Meinung, auch wenn sie hart sei. Zwei sagten, sie fanden es scheiße. Etwa 2/3 der Klasse stimmte mit ein, als SuS äußerten, es sei „geil“ gewesen.

6er(Mädchen):

- Einführung wie bei Jungen.
- Auf den Versuch, sich in Bezug auf Heterosexualität Klarheit zu verschaffen („Das ist doch nicht lesbisch“) kamen Tuschelein, die Schülerin nötigten klarzustellen: „Mann, ich bin nicht lesbisch“.
- Hier wurden Kommentare, bzw. Unterhaltungen mit der Befragenden zugelassen. So Gesprächswunsch notiert: Schülerin äußert zu *eiS2* „Ich hätte Angst, dass die mich anmacht!“

- Fragen nach Bedeutung von Adoption
- Äußerungen zu „Wie wars?\": „Interessant“, „Ist doch ganz normal, wenn eine Frau mit einer Frau zusammen ist und wenn ein Mann mit einem Mann zusammen ist. Man muss doch nicht immer nur auf Männer stehen!“

9er (Jungen):

- Einführung wie zuvor. Beispiele zu einzelnen Item wiederholt.
- Kaum Nachfragen, sehr leise während des Ausfüllens.
- Auch hier Skalenproblematik. Nach o.g. Beispiel keine Fragen mehr.
- Frage zu eiU5: „Wenn ich keine Religion habe, wo mache ich denn mein Kreuz?“ Antwort: Keine Religion, kein Verbot, also „Lehne ab“.
- Antworten auf „Wie wars?“ Mehrere sagten, es sei interessant gewesen. Einer sagte „Es ist doch normal, dazu seine Meinung zu sagen.“.

9er(Mädchen):

- Einführung wie bei 6er Mädchen.
- Keine weiteren Fragen notiert.
- Antworten auf „Wie war's?\": „Endlich macht's mal einer.“ (die Schülerin gibt sich daraufhin als bisexuell aus)
- Nach der Befragung fragte eine Schülerin die Befragende „Möchten Sie Biolehrerin werden?“-„Nein.“- „Weil, das hat ja eher was mit Bio zu tun.“  
Eine Schülerin äußerte im Kontext eines unverständlichen Gesprächs mit der Lehrerin weder auf Mädchen noch auf Jungen zu stehen. Machte auf die Befragende einen beschämten Eindruck.

In der Pause wurde ich Schülern aus dem 6.Jahrgang gefragt, ob ich mit meiner Teampartnerin verheiratet sei, ob ich vielleicht eher auf das eigene Geschlecht stünde oder ganz konkret, ob ich, bei so einem Fragebogen, schwul sei.

## **l) Schule 2**

6er:

- Einführung wie an Schule P. Hier lasen verschiedene Schüler die Fragen vor. Dabei viel Kichern, lautes Lachen und Zuhalten der Augen.
- Ob der Skalenproblematik hier zu Beginn Skalen an Tafel geschrieben und am „Schönheitsbeispiel“ u. „Beckham-Beispiel“ erläutert.
- Nach anfänglichen Stocken Fragen nach Vorlesen einzeln durchgegangen.
- Ein Schüler schien Probleme mit dem Fragebogen zu haben. Unklar, ob er Lehrer angesprochen, jedenfalls Lehrer bei ihm an Tisch und schien ihn anzuweisen, wo Kreuze zu machen seien. Ein Mitglied des Befragerteams griff ein. Ansonsten riefen die SuS die Befragenden bei Unklarheiten per Meldung zu sich.
- Antworten: „Wie war’s?“ Eine Schülerin meldet sich: „War schon peinlich“ und lacht. Andere stimmen ihr zu. Einer ruft herein: „Cool.“

9er:

- Einführung und Skalenerklärung wie oben.
- SuS füllen selbstständig während des Vorlesens ohne weitere Erklärungen Fragebogen aus. Sehr leise. Keine Kommentare.
- Als einzige gestellte Frage *eltd*: „Ich weiß nicht, wo meine Eltern geboren sind. Was soll ich ankreuzen?“ Habe geraten, Frage dann auszulassen.
- Antworten „Wie war’s?“ Nachdem zunächst keine Antwort, provozierend gefragt „War’s peinlich?“ – „Es gibt doch immer mal Schwule und Lesben. Warum sollte uns das peinlich sein?!“

## **m) Schule 3**

6er:

- Einführung wie an vorherigen Schulen. Auch hier ausführliche Skalenbeispiele.
- Nach verschiedenen Nachfragen und Bitten der Lehrerin auch hier jedes Item einzeln durchgegangen. Befragender liest vor. Dabei zunächst zu schnell gewesen. Bei Aussagen immer wieder um

Erklärungen gebeten, z.B. zu Unsicherheit, ob Religion Homosexualität denn verbiete und was dies überhaupt meine. Hierbei beide Befragende tätig und werden über Melden zu SuS gerufen.

- Lehrerin wollte mit Schülerin und einem Schüler draußen gemeinsam die Kreuze setzen. Davon haben die Befragenden sie abbringen können. Auch später, als sie Schülerin zeigen will, wo sie die Kreuze machen solle. Sie äußerte später dazu „Das ist nicht deren Sprache“.
- Für viele SuS, so zeigten die Nachfragen, war es unverständlich, wie sie über die Skalen ihre Zustimmung, bzw. Ablehnung ausdrücken konnten.
- Einer Schülerin schien der Fragebogen nicht sinnhaft zu sein, äußerte „Ich verstehe das gar nicht.“, so dass sie nach Rücksprache den Fragebogen abbrach, nachdem sie am Ende der Stunde nicht mehr als einzelne Einstellungen und Erfahrungen angegeben hatte.
- Antworten „Wie war’s?“ nicht möglich, da bereits nächste Std. anstand. Ein Schüler äußerte bei Abgabe: „Ich habe da mal mehr zu aufgeschrieben, was ich davon halte und wie ich finde man mit denen umgehen soll. Ich finde das hier sehr gut.“.

9er:

- Einführung und Skalenerklärung wie zuvor.
- Keine Rückfragen. Stilles, selbstständiges Durcharbeiten des Fragebogens.
- Antworten „Wie war’s?“: SuS äußerten vereinzelt, es wäre cool, bzw. ok gewesen. Zwei fanden es nicht wichtig.

### III. Tabellen und Schaubilder

**Tab1:Alter**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	11	2	2,2	2,2	2,2
	12	18	19,4	19,6	21,7
	13	25	26,9	27,2	48,9
	14	4	4,3	4,3	53,3
	15	14	15,1	15,2	68,5
	16	24	25,8	26,1	94,6
	17	5	5,4	5,4	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	99	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		
Mittelwert 14,11					
Median 14,00					

**Tab.2: Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Weiblich	28	30,1	34,1	34,1
	Männlich	54	58,1	65,9	100,0
	Gesamt	82	88,2	100,0	
Fehlend	keine Angabe	11	11,8		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.3: Sind deine Eltern in Deutschland geboren?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	55	59,1	61,1	61,1
	Nein	35	37,6	38,9	100,0
	Gesamt	90	96,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	3	3,2		
Gesamt		93	100,0		

Tab.4: Selbsteintrag, wo Eltern geboren

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumuliert e Prozente
Gültig	49	52,7	52,7	52,7
(unleserlich)	1	1,1	1,1	53,8
Albanien	1	1,1	1,1	54,8
Bückerburg	1	1,1	1,1	55,9
Deutschland	1	1,1	1,1	57,0
Exenyelisch	1	1,1	1,1	58,1
gsakova,kosova	1	1,1	1,1	59,1
Irag	1	1,1	1,1	60,2
Kosovo	1	1,1	1,1	61,3
Kosovo,Albanien	1	1,1	1,1	62,4
Kosovo/Albanien	1	1,1	1,1	63,4
Libanon/Beirut, nur meine Mutter ist Deutsche	1	1,1	1,1	64,5
Minden	3	3,2	3,2	67,7
Mutter in Deutschland	1	1,1	1,1	68,8
Mutter in Deutschland, Varter Poln	1	1,1	1,1	69,9
Orenburg	1	1,1	1,1	71,0
Papa Türkei und Mama Doschlan	1	1,1	1,1	72,0
Rogebit	1	1,1	1,1	73,1
Romenien und Serbien	1	1,1	1,1	74,2
Russland	8	8,6	8,6	82,8
Russland/Kasachstan	1	1,1	1,1	83,9
Saryen	1	1,1	1,1	84,9
Suryen	1	1,1	1,1	86,0
Syrien	3	3,2	3,2	89,2
Tükei	1	1,1	1,1	90,3
Türkei	3	3,2	3,2	93,5
Türkei und Söryen	1	1,1	1,1	94,6
Vater Polen	1	1,1	1,1	95,7
Vatr/Albanien, Mutter/Deutschland	1	1,1	1,1	96,8
Weis ich nicht	1	1,1	1,1	97,8
weiss ich nicht	1	1,1	1,1	98,9
weiß ich nicht	1	1,1	1,1	100,0
Gesamt	93	100,0	100,0	

**Tab. 5:Fühlst du dich einer Religion zugehörig?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	50	53,8	53,8	53,8
	Nein	39	41,9	41,9	95,7
	keine Angaben	4	4,3	4,3	100,0
	Gesamt	93	100,0	100,0	

**Tab. 6:Konfessionszugehörigkeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Christlich	27	29,0	34,2	34,2
	Moslemisch	11	11,8	13,9	48,1
	Andere	4	4,3	5,1	53,2
	Keine	37	39,8	46,8	100,0
	Gesamt	79	84,9	100,0	
Fehlend	kA	14	15,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.7: Wenn du über Deine Sexualität nachdenkst, dann wirst du angezogen von...**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nur vom anderen Geschlecht	65	69,9	80,2	80,2
	eher vom anderen Geschlecht	10	10,8	12,3	92,6
	von beiden Geschlechtern	4	4,3	4,9	97,5
	nur vom eigenen Geschlecht	2	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	81	87,1	100,0	
Fehlend	keine Angaben	12	12,9		
Gesamt		93	100,0		



**Tab.8: Unabhängig von Deinem Geschlecht kann man sich eher männlich oder eher weiblich fühlen. Bitte setze Dein Kreuz, wie weiblich oder männlich fühlst Du dich?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr weiblich	17	18,3	19,3	19,3
	""	2	2,2	2,3	21,6
	""	5	5,4	5,7	27,3
	""	1	1,1	1,1	28,4
	""	3	3,2	3,4	31,8
	""	4	4,3	4,5	36,4
	""	5	5,4	5,7	42,0
	""	4	4,3	4,5	46,6
	""	10	10,8	11,4	58,0
	sehr männlich	37	39,8	42,0	100,0
Gesamt		88	94,6	100,0	
Fehlend	keine Angaben	5	5,4		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.9: Unabhängig von Deinem Geschlecht \* Geschlecht Kreuztabelle**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Unabhängig von Deinem	sehr weiblich	13	0	13
	""	2	0	2
	""	5	0	5
	""	1	0	1
	""	2	1	3
	""	1	3	4
	""	0	5	5
	""	0	3	3
	""	0	9	9
	sehr männlich	2	30	32
Gesamt		26	51	77

**Tab.10: Kreuztabelle Wenn du über Deine Sexualität... \* Unabhängig von Deinem...**

		Unabhängig von Deinem										Gesamt
		sehr weiblich	""	""	""	""	""	""	""	""	""	
Wenn du über Deine Sexualität...	nur vom anderen Geschlecht	8	1	2	0	2	2	5	4	10	31	65
	eher vom anderen Geschlecht	1	0	3	0	1	0	0	0	0	4	9
	von beiden Geschlechtern	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	nur vom eigenen Geschlecht	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
Gesamt		10	2	5	1	3	4	5	4	10	35	79

**Tab.12: Korrelationen Erfahrung\*Geschlecht**

		Geschlecht
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	82
Kennst du einen Homosexuellen?	Korrelation nach Pearson	,249 <sup>*</sup>
	Signifikanz (2-seitig)	,024
	N	82
Kennst du einen schwulen Mitschüler oder eine lesbische Mitschülerin?	Korrelation nach Pearson	,211
	Signifikanz (2-seitig)	,057
	N	82
Hast du einmal einen Film gesehen, wo Schwule/Lesben vorkamen?	Korrelation nach Pearson	-,022
	Signifikanz (2-seitig)	,845
	N	82
Hattest du schon einmal Homosexualität als Thema im Unterricht?	Korrelation nach Pearson	,075
	Signifikanz (2-seitig)	,507

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Tab.12: Korrelationen Erfahrung\* Migrationshintergrund**

		Sind deine Eltern in Deutschland geboren?
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1  90
Kennst du einen Homosexuellen?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,062  89
Kennst du einen schwulen Mitschüler oder eine lesbische Mitschülerin?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,088  88
Hast du einmal einen Film gesehen, wo Schwule/Lesben vorkamen?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,058  89
Hattest du schon einmal Homosexualität als Thema im Unterricht?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,026  88
Fändest du Homosexualität als Thema im Unterricht interessant?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,032  86

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Tab.13: Kennst du einen Homosexuellen?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	26	28,0	28,3	28,3
	Nein	66	71,0	71,7	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.14: Kreuztabelle Geschlecht\* Kennst du einen Homosexuellen?**

		Kennst du einen Homosexuellen?		Gesamt
		Ja	nein	
Geschlecht	weiblich	13	15	28
	männlich	12	42	54
Gesamt		25	57	82

**Tab.15: Kennst du einen schwulen Mitschüler oder eine lesbische Mitschülerin?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	12	12,9	13,2	13,2
	Nein	79	84,9	86,8	100,0
	Gesamt	91	97,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	2	2,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.16: Hast du einmal einen Film gesehen, wo Schwule/Lesben vorkamen?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	56	60,2	60,9	60,9
	Nein	36	38,7	39,1	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.17: Hattest du schon einmal Homosexualität als Thema im Unterricht?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	30	32,3	33,0	33,0
	Nein	61	65,6	67,0	100,0
	Gesamt	91	97,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	2	2,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.18: Fändest du Homosexualität als Thema im Unterricht interessant?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	32	34,4	36,0	36,0
	Nein	57	61,3	64,0	100,0
	Gesamt	89	95,7	100,0	
Fehlend	keine Angaben	4	4,3		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.19: Mittelwerte/Median Einstellung „In deiner Schule“**

			Ich würde mich ohne Probleme von einer lesbischen Lehrerin unterrichten lassen	Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen	Heterosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	Homosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein
N	Gültig	90	92	91	90	87
	Fehlend	3	1	2	3	6
Mittelwert		2,64	3,00	2,44	4,04	3,08
Median		3,00	3,00	2,00	5,00	3,00

**Tab.20: Korrelationen Geschlecht\* Einstellung „In deiner Schule**

		Geschlecht
Geschlecht	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1   82
Mich stören homosexuelle Mitschüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,045  ,688 81
Ich würde mich ohne Probleme von einer lesbischen Lehrerin unterrichten lassen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,079  ,479 82
Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,166  ,139 81
Heterosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,160  ,155 80
Homosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,156  ,174 77

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tab.21: Korrelation Migrationshintergrund\* Einstellung „In deiner Schule“**

		Sind deine Eltern in Deutschland geboren?
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1   90
Mich stören homosexuelle Mitschüler	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,090  ,405 87
Ich würde mich ohne Probleme von einer lesbischen Lehrerin unterrichten lassen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,022  ,837 89
Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,278**  ,009 88
Heterosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,117  ,282 87
Homosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,171  ,119 84

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Tab.22: Mich stören homosexuelle Mitschüler**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht zu	33	35,5	36,7	36,7
	Eher nicht zu	11	11,8	12,2	48,9
	Teils/teils	20	21,5	22,2	71,1
	eher zu	7	7,5	7,8	78,9
	Voll zu	19	20,4	21,1	100,0
	Gesamt	90	96,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	3	3,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.23: Ich würde mich ohne Probleme von einer lesbischen Lehrerin unterrichten lassen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht zu	31	33,3	33,7	33,7
	Eher nicht zu	5	5,4	5,4	39,1
	Teils/teils	19	20,4	20,7	59,8
	eher zu	7	7,5	7,6	67,4
	Voll zu	30	32,3	32,6	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.24: Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht zu	42	45,2	46,2	46,2
	Eher nicht zu	8	8,6	8,8	54,9
	Teils/teils	18	19,4	19,8	74,7
	eher zu	5	5,4	5,5	80,2
	Voll zu	18	19,4	19,8	100,0
	Gesamt	91	97,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	2	2,2		
Gesamt		93	100,0		



**Tab.25: Kreuztabelle Sind deine Eltern in Deutschland geboren? \* Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen**

		Ich würde mich ohne Probleme von einem schwulen Lehrer unterrichten lassen					Gesamt
		Nicht zu	Eher nicht zu	Teils/teils	eher zu	Voll zu	
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	ja	19	5	11	5	14	54
	nein	21	3	6	0	4	34
Gesamt		40	8	17	5	18	88

**Tab.26: Heterosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht zu	15	16,1	16,7	16,7
	Eher nicht zu	3	3,2	3,3	20,0
	Teils/teils	4	4,3	4,4	24,4
	eher zu	9	9,7	10,0	34,4
	Voll zu	59	63,4	65,6	100,0
	Gesamt	90	96,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	3	3,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.27: Homosexuelle Schüler können von mir aus offen in der Schule ein Paar sein**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nicht zu	23	24,7	26,4	26,4
	Eher nicht zu	10	10,8	11,5	37,9
	Teils/teils	17	18,3	19,5	57,5
	eher zu	11	11,8	12,6	70,1
	Voll zu	26	28,0	29,9	100,0
	Gesamt	87	93,5	100,0	
Fehlend	keine Angaben	6	6,5		
Gesamt		93	100,0		

Tab.28: Mittelwerte/Median Einstellung „In deinem Umfeld“

	Homo- sexuelle sind selbst schuld...	Ich finde es ekelhaft... (Jungen) küssen	Ich finde es ekelhaft... (Mädchen) küssen	Ich finde es ekelhaft... (Jungen/M ädche) küssen	Meine Religion verbietet ...	Homo- sexuali- tät ist...	Homo- sexuelle sollten Kinder ...	Schwule sind mädchen- haft	Lesben sehen aus wie Jungs	Ein richtiger Mann ...	Würde mein bester Freund/ Freundin ...
I Gültig	92	91	91	92	88	90	92	89	89	92	92
Fehlend	1	2	2	1	5	3	1	4	4	1	1
Mittelwert	2,38	3,25	2,68	2,21	2,28	2,31	3,37	3,17	2,43	4,02	3,03
Median	2,00	4,00	2,00	1,00	1,00	2,00	4,00	3,00	2,00	5,00	3,00

**Tab.29: Korrelation Geschlecht\* Einstellung „In deinem Umfeld“**

		Geschlecht
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	82
Homosexuelle sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat	Korrelation nach Pearson	,023
	Signifikanz (2-seitig)	,841
	N	81
Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Jungen küssen	Korrelation nach Pearson	,184
	Signifikanz (2-seitig)	,100
	N	81
Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Mädchen küssen	Korrelation nach Pearson	-,091
	Signifikanz (2-seitig)	,421
	N	80
Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen	Korrelation nach Pearson	-,071
	Signifikanz (2-seitig)	,531
	N	81
Meine Religion verbietet Homosexualität	Korrelation nach Pearson	-,068
	Signifikanz (2-seitig)	,560
	N	77
Homosexualität ist eine Störung	Korrelation nach Pearson	,045
	Signifikanz (2-seitig)	,692
	N	79
Homosexuelle sollten Kinder adoptieren dürfen	Korrelation nach Pearson	,026
	Signifikanz (2-seitig)	,815
	N	81
Schwule sind mädchenhaft	Korrelation nach Pearson	-,043
	Signifikanz (2-seitig)	,711
	N	78
Lesben sehen aus wie Jungs	Korrelation nach Pearson	-,175
	Signifikanz (2-seitig)	,122
	N	79
Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr	Korrelation nach Pearson	,073
	Signifikanz (2-seitig)	,520
	N	81
Würde mein bester Freund/ Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen	Korrelation nach Pearson	-,266*
	Signifikanz (2-seitig)	,017
	N	81

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Tab.30: Korrelation Migrationshintergrund\* Einstellung „In deinem Umfeld“**

		Sind deine Eltern in Deutschland geboren?
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1  90
Homosexuelle sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,186 ,081 89
Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Jungen küssen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,077 ,473 88
Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Mädchen küssen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,100 ,355 88
Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,211 <sup>*</sup> ,047 89
Meine Religion verbietet Homosexualität	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,106 ,333 85
Homosexualität ist eine Störung	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,114 ,293 87
Homosexuelle sollten Kinder adoptieren dürfen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,155 ,148 89
Schwule sind mädchenhaft	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,029 ,791 86
Lesben sehen aus wie Jungs	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,066 ,546 86
Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,028 ,793 89
Würde mein bester Freund/ Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,047 ,662 89

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Tab.31: Homosexuelle sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	41	44,1	44,6	44,6
	Eher nicht	15	16,1	16,3	60,9
	Teils/teils	14	15,1	15,2	76,1
	Eher zu	4	4,3	4,3	80,4
	Voll zu	18	19,4	19,6	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.32: Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Jungen küssen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	28	30,1	30,8	30,8
	Eher nicht	7	7,5	7,7	38,5
	Teils/teils	10	10,8	11,0	49,5
	Eher zu	6	6,5	6,6	56,0
	Voll zu	40	43,0	44,0	100,0
	Gesamt	91	97,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	2	2,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.33: Ich finde es ekelhaft, wenn sich zwei Mädchen küssen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	28	30,1	30,8	30,8
	Eher nicht	19	20,4	20,9	51,6
	Teils/teils	18	19,4	19,8	71,4
	Eher zu	6	6,5	6,6	78,0
	Voll zu	20	21,5	22,0	100,0
	Gesamt	91	97,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	2	2,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.34: Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	48	51,6	52,2	52,2
	Eher nicht	16	17,2	17,4	69,6
	Teils/teils	7	7,5	7,6	77,2
	Eher zu	3	3,2	3,3	80,4
	Voll zu	18	19,4	19,6	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.35: Kreuztabelle Sind deine Eltern in Deutschland geboren? \* Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen**

		Ich finde es ekelhaft, wenn sich ein Junge und ein Mädchen küssen					Gesamt
		Lehne ab	Eher nicht	Teils/teils	Eher zu	Voll zu	
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	ja	24	12	2	2	14	54
	nein	23	4	4	1	3	35
Gesamt		47	16	6	3	17	89

**Tab.36: Meine Religion verbietet Homosexualität**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	45	48,4	51,1	51,1
	Eher nicht	8	8,6	9,1	60,2
	Teils/teils	16	17,2	18,2	78,4
	Eher zu	3	3,2	3,4	81,8
	Voll zu	16	17,2	18,2	100,0
	Gesamt	88	94,6	100,0	
Fehlend	keine Angaben	5	5,4		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.37: Kreuztabelle „Meine Religion verbietet H.“ \* Konfessionszugehörigkeit**

		Konfessionszugehörigkeit				Gesamt
		Christlich	Moslemisch	Andere	Keine	
Meine Religion verbietet Homosexualität	Lehne ab	11	3	1	22	37
	Eher nicht	3	1	0	3	7
	Teils/teils	7	1	0	7	15
	Eher zu	2	0	0	1	3
	Voll zu	3	5	3	2	13
Gesamt		26	10	4	35	75

**Tab.38: Korrelationen Religionszugehörigkeit\* „Meine Religion verbietet H.“**

		Meine Religion verbietet Homosexualität	Fühlst du dich einer Religion zugehörig?
Meine Religion verbietet Homosexualität	Korrelation nach Pearson	1	-,122
	Signifikanz (2-seitig)		,257
	N	88	88
Fühlst du dich einer Religion zugehörig?	Korrelation nach Pearson	-,122	1
	Signifikanz (2-seitig)	,257	
	N	88	93

**Tab.39: Homosexualität ist eine Störung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	37	39,8	41,1	41,1
	Eher nicht	21	22,6	23,3	64,4
	Teils/teils	13	14,0	14,4	78,9
	Eher zu	5	5,4	5,6	84,4
	Voll zu	14	15,1	15,6	100,0
	Gesamt	90	96,8	100,0	
Fehlend	keine Angaben	3	3,2		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.40: Homosexuelle sollten Kinder adoptieren dürfen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	23	24,7	25,0	25,0
	Eher nicht	9	9,7	9,8	34,8
	Teils/teils	12	12,9	13,0	47,8
	Eher zu	7	7,5	7,6	55,4
	Voll zu	41	44,1	44,6	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.41: Schwule sind mädchenhaft**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	24	25,8	27,0	27,0
	Eher nicht	4	4,3	4,5	31,5
	Teils/teils	24	25,8	27,0	58,4
	Eher zu	7	7,5	7,9	66,3
	Voll zu	30	32,3	33,7	100,0
	Gesamt	89	95,7	100,0	
Fehlend	keine Angaben	4	4,3		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.42: Lesben sehen aus wie Jungs**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	39	41,9	43,8	43,8
	Eher nicht	11	11,8	12,4	56,2
	Teils/teils	18	19,4	20,2	76,4
	Eher zu	4	4,3	4,5	80,9
	Voll zu	17	18,3	19,1	100,0
	Gesamt	89	95,7	100,0	
Fehlend	keine Angaben	4	4,3		
Gesamt		93	100,0		



**Tab.43: Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	11	11,8	12,0	12,0
	Eher nicht	6	6,5	6,5	18,5
	Teils/teils	12	12,9	13,0	31,5
	Eher zu	4	4,3	4,3	35,9
	Voll zu	59	63,4	64,1	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.44: Würde mein bester Freund/ Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehne ab	30	32,3	32,6	32,6
	Eher nicht	6	6,5	6,5	39,1
	Teils/teils	18	19,4	19,6	58,7
	Eher zu	7	7,5	7,6	66,3
	Voll zu	31	33,3	33,7	100,0
	Gesamt	92	98,9	100,0	
Fehlend	keine Angaben	1	1,1		
Gesamt		93	100,0		

**Tab.45: Kreuztabelle Geschlecht \* Würde mein bester Freund/ Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen**

		Würde mein bester Freund/ Freundin sagen, er/sie sei schwul oder lesbisch, dann würde ich zu ihm/ihr stehen					Gesamt
		Lehne ab	Eher nicht	Teils/teils	Eher zu	Voll zu	
Geschlecht	weiblich	6	1	3	1	16	27
	männlich	18	4	14	6	12	54
Gesamt		24	5	17	7	28	81

**Tab.46: t-Test Geschlecht\*Homonegativitätsskala**

Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Homonegativitätsskala	weiblich	20	2,6833	,75973	,16988
	männlich	48	2,8455	,72607	,10480

**Tab.47: t-Test Geschlecht\*Homonegativitätsskala**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Homonegativitätsskala	Varianzen sind gleich	,014	,907	-,828	66	,411	-,16215	,19586	-,55320	,22890
	Varianzen sind nicht gleich			-,812	34,210	,422	-,16215	,19961	-,56771	,24340

**Tab.48: t-Test Migrationshintergrund\*Homonegativitätsskala**

Sind deine Eltern in Deutschland geboren?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Homonegativitätsskala	ja	44	2,7064	,72325	,10903
	nein	29	2,9799	,72568	,13476

**Tab.49: t-Test Migrationshintergrund\*Homonegativitätsskala**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Homonegativitätsskala	Varianzen sind gleich	,000	,997	-1,579	71	,119	-,27345	,17322	-,61884	,07195
	Varianzen sind nicht gleich			-1,577	59,936	,120	-,27345	,17334	-,62019	,07330

**Tab.50: Korrelationen „Ein richtiger Mann...“\*Homonegativitätsskala**

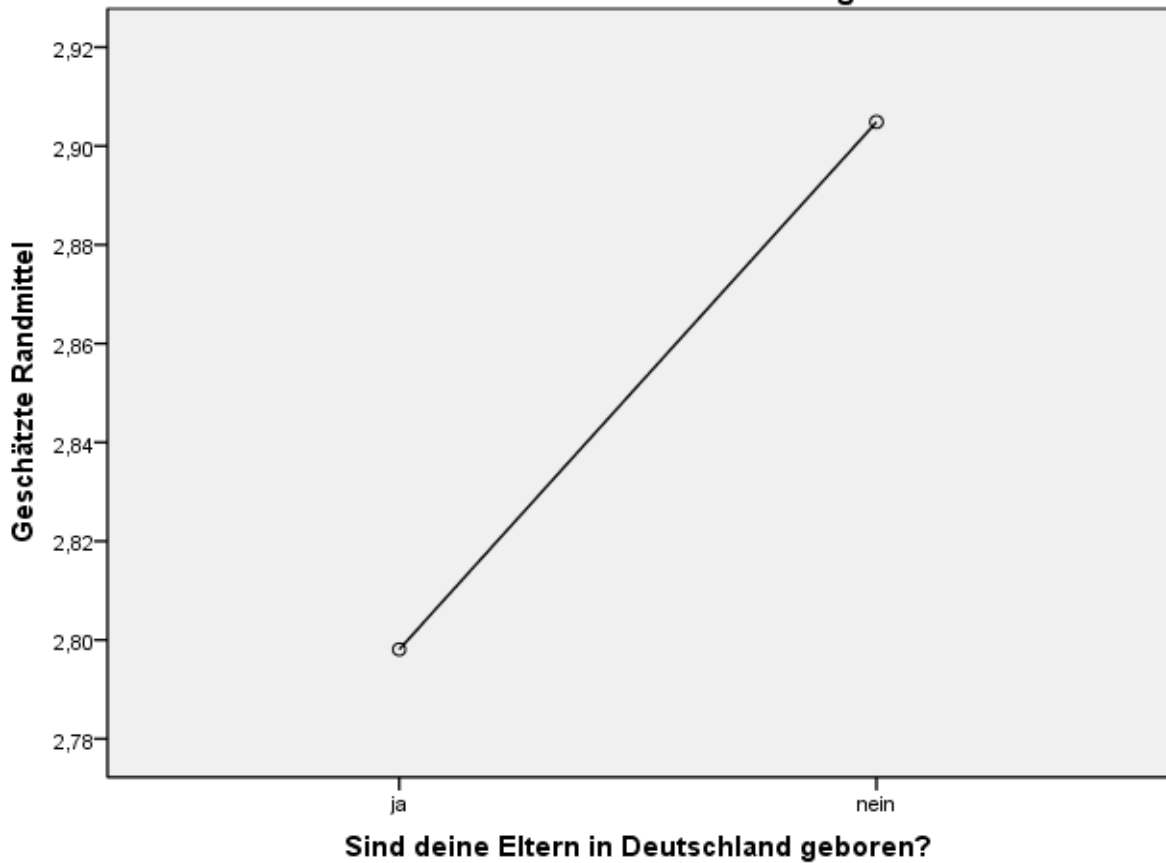
		Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr	Homonegativitätsskala
Ein richtiger Mann sucht sich eine Frau und hat Kinder mit ihr	Korrelation nach Pearson	1	,019
	Signifikanz (2-seitig)		,868
	N	92	76
Homonegativitätsskala	Korrelation nach Pearson	,019	1
	Signifikanz (2-seitig)	,868	
	N	76	76

**Tab.51: Uni. Varianzanalyse Homonegativitätsskala/„Sind deine Eltern...“/ „Ein richtiger Mann“**

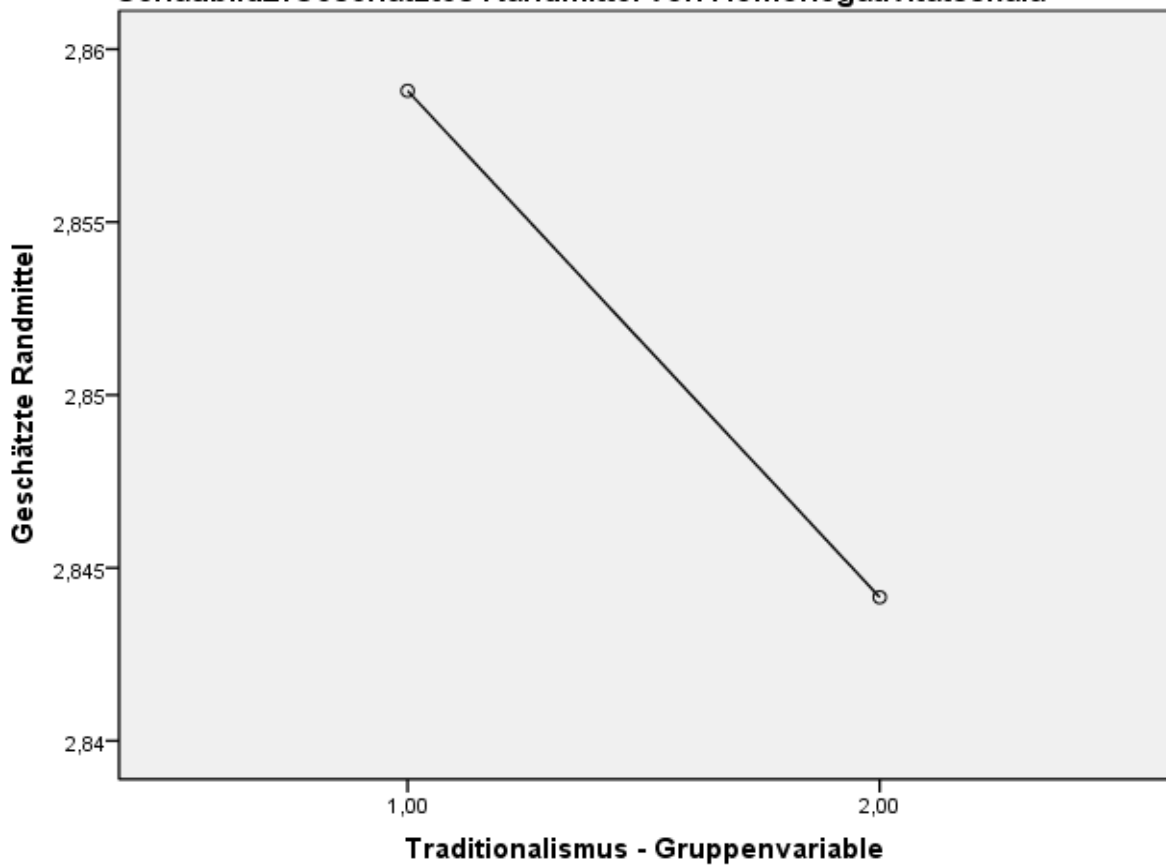
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,704 <sup>a</sup>	3	,235	,429	,733
Konstanter Term	361,338	1	361,338	661,288	,000
eltd	,127	1	,127	,232	,632
eiU10gr	,002	1	,002	,004	,948
eltd * eiU10gr	,188	1	,188	,343	,560
Fehler	33,878	62	,546		
Gesamt	562,528	66			
Korrigierte Gesamtvariation	34,582	65			

a. R-Quadrat = ,020 (korrigiertes R-Quadrat = -,027)

**Schaubild1: Geschätztes Randmittel von Homonegativitätsskala**



**Schaubild2: Geschätztes Randmittel von Homonegativitätsskala**



## **VIII. Literaturverzeichnis**

Anatrella, Tony (2007): Homosexualität und Homophobie. In: Reis, Hans (Hrsg.): Lexikon Familie. Mehrdeutige und umstrittene Begriffe zu Familie Leben und ethischen Fragen. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 361–376.

Anglowski, Dirk (2000): Homosexualität im Schulunterricht. Evaluation eines Lambda-Aufklärungsprojekts unter einstellungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Marburg (Wissenschaft im Tectum-Verlag).

Balgo, Rolf (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, Rolf; Siebert Horst (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Readerausgabe. Hannover, S. 1–22.

Balgo, Rolf; Siebert Horst (Hrsg.) (2003): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Readerausgabe. Hannover.

Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. 1. Aufl., [25. Nachdr.]. Frankfurt am Main (Edition Suhrkamp, 92).

Bauer, Karl-Oswald (1994): Dürfen Schwule Schule halten? In: Schwuleninitiative SODOM (Hrsg.): Sch(w)ulbildung. Materialien zum Thema männliche Homosexualität in Schule und Jugendarbeit. Dortmund, S. 24–29.

Bereswill, Mechthild; Meuser, Michael; Scholz, Sylka (Hrsg.) (2009): Dimensionen der Kategorie Geschlecht. Der Fall Männlichkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot (Forum Frauen- und Geschlechterforschung, 22).

Biechele, Ulrich; Reisbeck, Günter; Keupp, Heiner (2001): Schwule Jugendliche. Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität. Herausgegeben von Arbeit und Soziales Niedersächsisches Ministerium für Frauen.

Bochow, Michael (2000): Das kürzere Ende des Regenbogens. HIV-Infektionsrisiken und soziale Ungleichheit bei schwulen Männern. Berlin (Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Aids-Forschung, 21).

Böhm, Otto (1997): Fakten, Daten und Konstrukte-alles ganz klar? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 48, H. 7, S. 285–288.

Brandt, Stefan L. (2002): Homosexualität. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 180–181.

Bundschuh, Konrad (2008): Heilpädagogische Psychologie. Mit 2 Tabellen und 83 Lernfragen. 4., überarb., erw. und neu gestaltete Aufl. München: Reinhardt (Sonder- und Heilpädagogik, 1645).

Dalbert, Claudia; Zick, Andreas; Krause, Daniela (2010): Die Leute bekommen, was ihnen zusteht. Der Glaube an die gerechte Welt und die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 8. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2602), S. 87–106.

Dankmeijer, Peter (2008): Globale pädagogische Zusammenarbeit für sexuelle Vielfalt. In: van Dijk, Lutz; Driel, Barry van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. 1. Aufl. Berlin: Querverlag, S. 18–31.

DePalma, Renee; Jennett, Mark (2008): Wie Heteronormativität in englischen Grundschulen begegnet wird. Kulturelle Ansätze gegen ein kulturelles Phänomen. In: van Dijk, Lutz; Driel, Barry van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. 1. Aufl. Berlin: Querverlag, S. 34–48.

Eifert, Christiane (Hrsg.) (1996): Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies, 1735 = N.F., 735).

Endrikat, Kirsten (2006): Jüngere Menschen. Größere Ängste, geringere Feindseligkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 4. Orig.-Ausg., 1. Aufl.[ 2. Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2454), S. 101–114.

Feldmann, Doris; Habermann Ina (2002): Gendered identity. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler .

Fiedler, Peter (2004): Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung. Heterosexualität - Homosexualität - Transgenderismus und Paraphilien - sexueller Missbrauch - sexuelle Gewalt. Weinheim: Beltz PVU.

Gerrig, Richard J; Zimbardo, Philip G; Graf, Ralf (2008): Psychologie. 18., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium (PSPPsychologie).

Glassl, Stephanie (2008): Diskriminierung aus Sicht der Betroffenen. Individuelle Bewältigung und soziale Identität. Dissertation d. Fak. für Pädagogik. Bielefeld. Universität.

Glück, Gerhard; Scholten, Andrea; Strötges, Gisela (1990): Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Gomolla, Mechtild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 97–109.

Grossmann, Thomas (2002): Prähomosexuelle Kindheiten. Eine empirische Untersuchung über Geschlechtsrollenkonformität und -nonkonformität bei homosexuellen Männern. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 15, H. 2, S. 98–119.

Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 10., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 3092).

Hahn, Kornelia (2002): Klasse und Geschlecht. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 206.

Harris, Mary Bierman (Hrsg.) (1997): School experiences of gay and lesbian youth. The invisible minority. New York: Harrington Park Press.

Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Dekonstruktive Herrschaftskritik und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., S. 59–77.

Hartmann, Jutta Klesse Christian; Wagenknecht, Peter u. a. (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 10).

Hartmann, Wilfried; Merkert, Rainald (1969): Grundfragen der Geschlechtererziehung. Münster: Dt. Inst. für Wiss. Pädagogik (Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen 19).

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2005): Deutsche Zustände. Folge 3. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2388).

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2006): Deutsche Zustände. Folge 4. Orig.-Ausg., 1. Aufl.[ 2. Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2454).

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2010): Deutsche Zustände. Folge 8. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2602).

Herr, Kathryn (1997): Learning Lessons from School: Homophobia, Heterosexism and the Construction of Failure. In: Harris, Mary Bierman (Hrsg.): School experiences of gay and lesbian youth. The invisible minority. New York: Harrington Park Press, S. 51–64.

Hiller, Gotthilf Gerhard (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 4. Aufl. Langenau-Ulm: Vaas.

Hiller, Gotthilf Gerhard (2007): Wie über Sexualität mit sozial benachteiligten jungen Menschen verhandeln? Annäherung an ein pädagogisches Tabu. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation, Jg. 52, H. 2, S. 117–127.

Hirschauer, Stefan (1992): Konstruktivismus und Essentialismus. Zur Soziologie des Geschlechtsunterschieds und der Homosexualität. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 5, H. 4, S. 331–345.

Hirschauer, Stefan (1996): Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: Eifert, Christiane (Hrsg.): Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel.



Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies, 1735 = N.F., 735), S. 240–256.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (Hrsg.) (2006): GMF-Projekt: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit - Was ist das? URL:<http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/menschenfeindlichkeit.html>. Zuletzt geprüft am 03.09.2010.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (Hrsg.) (2006): GMF-Projekt: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF). URL:<http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/einfuehrung.html>. Zuletzt geprüft am 03.09.2010.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (Hrsg.) (2010): GMF-Projekt: Bisherige Ergebnisse im Vergleich. URL:<http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/ergebnisse1.html>. Zuletzt geprüft am 03.09.2010.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (Hrsg.) (2010): GMF-Projekt: Tabellen 2010. URL:[http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/pdf/Tabelle\\_homepage\\_2010.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/pdf/Tabelle_homepage_2010.pdf). Zuletzt aktualisiert am 03.09.2010.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jordan, Karen M.; Vaughan Jill S.; Woodworth, Katharine J. (1997): I will survive: Lesbian, gay, and bisexual youths' experience of high school. In: Harris, Mary Bierman (Hrsg.): School experiences of gay and lesbian youth. The invisible minority. New York: Harrington Park Press, S. 17–33.

Kass, Frederic I.; Oldham, John M.; Pardes, Herbert (Hrsg.) (1996): Das große Handbuch der seelischen Gesundheit. Früherkennung und Hilfe bei sämtlichen psychischen Störungen. Weinheim: Quadriga.

Katechismus der Katholischen Kirche. Neuübersetzung aufgrund der Editio typica Latina. (Korrigierter Nachdr. der Ausg. von 2003). Leipzig: Oldenbourg; Paulusverl.; St.-Benno-Verl.

Kinnish, Kelly K.; Strassberg, Donald S.; Turner, Charles W. (2004): Geschlechtsspezifische Differenzen der Flexibilität der sexuellen Orientierung. Eine

mehrdimensionale retrospektive Studie. In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 17, H. 1, S. 26–46.

Klein, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 52, H. 2, S. 51–62.

Klingmüller, Bernhard (1999): Lernbehinderung und Stigma. Zur Abklärung des Verhältnis von "Behinderung" und "Stigma" aus soziologischer Perspektive. In: Pflüger, Leander; Kerkhoff, Winfried (Hrsg.): Sonderpädagogik auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ; Festschrift für Winfried Kerkhoff zum 65. Geburtstag. Berlin: VWB, Verl. für Wiss. und Bildung, S. 141–154.

Kluge, Karl-Josef (1984): Sexualerziehung in der Sonderschule. Einmal fühlen ist besser als dreimal aufklären? Meine Überlegungen zur Vermeidung von "behinderter" Liebe. In: Kluge, Norbert; Bergström-Walan, Maj-Briht (Hrsg.): Grundfragen der Sexualpädagogik im multidisziplinären Zusammenhang und im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Düsseldorf (Schwann Handbuch, / hrsg. von Norbert Kluge ; 1), S. 99–121.

Kluge, Norbert; Bergström-Walan, Maj-Briht (Hrsg.) (1984): Grundfragen der Sexualpädagogik im multidisziplinären Zusammenhang und im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Düsseldorf (Schwann Handbuch, / hrsg. von Norbert Kluge ; 1).

Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Jg. 40, H. 1/2, S. 86–96.

Koch, Katja (2007): Soziokulturelle Benachteiligung. In: Walter, Jürgen (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 104–116.

Köllner, Erhard (2001): Homosexualität als anthropologische Herausforderung. Konzeption einer homosexuellen Anthropologie. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Kornmann, Reimer; Kornmann, Aline (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 7, H. 54, S. 286–289.

Kraß, Andreas (2009): Der Mythos der Heteronormativität. Homosexualität, Homophobie und homosoziales Begehren. In: Bereswill, Mechthild; Meuser, Michael; Scholz, Sylka (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht. Der Fall Männlichkeit. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot (Forum Frauen- und Geschlechterforschung, 22).

Kroll, Renate (2002): Geschlechtsidentität. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 159–160.

Kroll, Renate (Hrsg.) (2002): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler.

Kugler, Thomas; Nordt, Stephanie (2008): Mit Jugendlichen im Gespräch über vielfältige Lebensweisen. In: van Dijk, Lutz; Driel, Barry van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. 1. Aufl. Berlin: Querverlag, S. 175–183.

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 38).

Lütje-Klose, Birgit (2003): Didaktische Überlegungen für Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Balgo, Rolf; Siebert Horst (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Readerausgabe. Hannover, S. 1–25.

Malinsky, Kathleen P. (1997): Learning to Be Invisible. Female Sexual Minority Students in America's Public High Schools. In: Harris, Mary Bierman (Hrsg.): School experiences of gay and lesbian youth. The invisible minority. New York: Harrington Park Press, S. 35–50.

Mansel, Jürgen; Spaiser, Viktoria (2010): Ängste und Kontrollverluste. Zusammenhänge mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 8. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2602), S. 49–71.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (1999): Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (April 2010): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Statistische Übersicht 371.

o.V. (1996): Entwicklungsprobleme von Männern in verschiedenen Lebensstadien. In: Kass, Frederic I; Oldham, John M.; Pardes, Herbert (Hrsg.): Das große Handbuch der seelischen Gesundheit. Früherkennung und Hilfe bei sämtlichen psychischen Störungen. Weinheim: Quadriga, S. 343–355.

Pascoe, C. J. (2006): "Du bist so 'ne Schwuchtel, Alter". Männlichkeit in der Adoleszenz und der "Schwuchteldiskurs". In: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 19, H. 1, S. 1–15.

Pflüger, Leander; Kerkhoff, Winfried (Hrsg.) (1999): Sonderpädagogik auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen ; Festschrift für Winfried Kerkhoff zum 65. Geburtstag. Berlin: VWB, Verl. für Wiss. und Bildung.

Porst, Rolf (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool ; mit CD-ROM. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim, Basel.

Reis, Hans (Hrsg.) (2007): Lexikon Familie. Mehrdeutige und umstrittene Begriffe zu Familie Leben und ethischen Fragen. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Rhyner, Thomas; Zumwald, Bea (Hrsg.) (2008): Coole Mädchen - starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. 1. Aufl. Bern: Haupt.

Sauer, Birgit (2002): Ethnizität (Ethnozentrismus). In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 92–93.

Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5., aktualisierte und erw. Aufl. Seelze: Kallmeyer.

Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55660).

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. 1. Aufl. Heidelberg: Auer (Sozialwissenschaften).

Schwuleninitiative SODOM (Hrsg.) (1994): Sch(w)ulbildung. Materialien zum Thema männliche Homosexualität in Schule und Jugendarbeit. Dortmund.

Seemann, Malwine (Hrsg.) (2008): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis ; [2. Oldenburger Fachtag Ethnische Diversitäten Gender und Schule Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg 6. März 2007]. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, 9).

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Fachbereich für Gleichgeschlechtliche Lebensweisen Kooperation mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin in (Hrsg.) (1999): Sie liebt sie, er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin.

Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-StudiumUnterricht und Didaktik).

Simon, Bernd (2008): Einstellungen zur Homosexualität. Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 40, H. 2, S. 87–99.

Tietz, Lüder; Timmermanns, Stefan; Tuidel, Elisabeth (Hrsg.) (2004): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis. 1. Aufl. Hamburg: MännerschwarmSkript-Verl. (Edition Waldschlösschen, 5).

Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Univ., Diss.--Köln, 2003. Norderstedt: Books on Demand.

Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Tuider, Elisabeth (2004): Im Kreuzungsbereich von Geschlecht - Sexualität - Kultur. Herausforderungen der Intersektionalität an eine queere (Sexual-) Pädagogik. In: Tietz, Lüder; Timmermanns, Stefan; Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis. 1. Aufl. Hamburg: MännerschwarmSkript-Verl. (Edition Waldschlösschen, 5), S. 115–141.

Untersee, Monika; Kauer Marianne (2008): Sexuelle Orientierung. Homo? Hetero? Bi?- Sexuelle Orientierung thematisieren. In: Rhyner, Thomas; Zumwald, Bea (Hrsg.): Coole Mädchen - starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. 1. Aufl. Bern: Haupt, S. 55–63.

Untersee, Monika; Kauer Marianne (2008): Sexuelle Orientierung zum Thema machen. In: Rhyner, Thomas; Zumwald, Bea (Hrsg.): Coole Mädchen - starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. 1. Aufl. Bern: Haupt .

Uttendörfer, Karin (2002): Heterosexualität. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 176–177.

van Dijk, Lutz; Driel, Barry van (Hrsg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. 1. Aufl. Berlin: Querverlag.

van Driel, Barry (2008): Homophobem Verhalten von traditionell islamischen Jugendlichen in Europa begegnen. In: van Dijk, Lutz; Driel, Barry van (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. 1. Aufl. Berlin: Querverlag, S. 70–81.

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta Klesse Christian; Wagenknecht, Peter u. a. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 10), S. 17–34.

Walter, Jürgen (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2).

Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis ; [2. Oldenburger Fachtag Ethnische Diversitäten Gender und Schule Carl-von-Ossietsky-Universität Oldenburg 6. März 2007]. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietsky-Univ. (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, 9), S. 41–59.

Wende, Waltraud W. (2002): Gender/Geschlecht. In: Kroll, Renate (Hrsg.): Metzler-Lexikon gender studies, Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart [u.a.]: Metzler, S. 142-142.

Werning, Rolf (2007): Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. In: Walter, Jürgen (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 128–142.

Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. München [u.a.]: Reinhardt (UTB, 2391).

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transscript (Sozialtheorie : Intro).

Zick, Andreas; Küpper, Beate (2005): "Die sind doch selbst schuld, wenn man was gegen sie hat!" - oder Wie man sich seiner Vorurteile entledigt. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 3. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2388), S. 129–143.

Zick, Andreas; Lobitz, Rebecca; Groß, Eva Maria (2010): Krisenbedingte Kündigung der Gleichwertigkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 8. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2602), S. 72–86.