

Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT
und deren Einflussvariablen

Dr. Ulrich Klocke

(klocke@hu-berlin.de)

Berlin, 16.08.2012

Unter Mitarbeit von

Barbara Kölle, Markus Dressel, Sophie Groß, Isabel Hausmann, Tarek Hildebrandt, Lena Janitzki, Anne Liepe, Anni-Renée Sohège, Lisa Vogel, Johannes Wießner

Mit herzlichem Dank für die Unterstützung an

Conny Kempe-Schälicke, Michael Wallner, Franziska Salden, Jörg Steinert, Thomas Kugler, Rufus Sona, Christophe Blaison, Jonas Botta, Christopher Cohrs, Christian-Magnus Ernst, Kerstin Florkiw, Bertram Gawronski, Ulf Höpfner, Stefan Huber, Remzi Karaalp, Friederike Knoll, Lela Lähnemann, Guido Mayus, Detlef Mücke, Günter Peiritsch, Kathrin Schulz, Michaela Turß, Stefanie Ullrich, Koray Yilmaz-Günay und allen Personen, die an der Untersuchung teilgenommen haben oder hilfreiche Rückmeldung gegeben haben.

Auftraggeberin:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin

Inhalt

1	EINLEITUNG	5
2	EXISTIERENDE FORSCHUNG	7
2.1	ÜBERBLICK	7
2.2	ERGEBNISSE	8
2.3	PROBLEME UND KRITIK	10
3	ZIELE DIESER STUDIE	13
3.1	ERGÄNZUNG EXISTIERENDER FORSCHUNG	13
3.2	BESTANDSAUFNAHME ZUR AKZEPTANZ SEXUELLER VIELFALT AN BERLINER SCHULEN	14
3.3	EINFLÜSSE AUF DIE SCHÜLER/INNEN	15
3.4	EINFLÜSSE AUF DIE LEHRKRÄFTE	18
4	METHODISCHE UMSETZUNG	19
4.1	FRAGEBOGENERHEBUNG: STICHPROBE	19
4.2	FRAGEBOGENERHEBUNG: DURCHFÜHRUNG	25
4.3	FRAGEBOGENERHEBUNG: ENTWICKLUNG DER INSTRUMENTE	26
4.4	FRAGEBOGENERHEBUNG: BESCHREIBUNG DER INSTRUMENTE	29
4.5	OBLIGATORISCHER KURZFRAGEBOGEN FÜR DIE SCHULLEITUNGEN.....	41
4.6	INTERVIEWS	43
5	ERGEBNISSE I: BESTANDSAUFNAHME	45
5.1	DIE ALLGEMEINEN HINWEISE ZUR SEXUALERZIEHUNG AN BERLINER SCHULEN (A V 27)	45
5.2	VERHALTEN: SCHÜLER/INNEN	46
5.3	VERHALTEN: LEHRKRÄFTE UND SCHULLEITER/INNEN	49
5.4	EINSTELLUNGEN.....	56
5.5	WISSEN	63
6	ERGEBNISSE II: EINFLÜSSE AUF DIE SCHÜLER/INNEN	68
6.1	WISSEN	69
6.2	ERWARTUNGEN DURCH BEZUGSPERSONEN	71
6.3	EINSTELLUNGEN.....	73
6.4	VERHALTEN	79
7	ERGEBNISSE III: EINFLÜSSE AUF DIE LEHRKRÄFTE UND SCHULLEITUNGEN	82
7.1	STATISTISCHE ERMITTLUNG VON EINFLÜSSEN AUF DIE LEHRKRÄFTE	82
7.2	SUBJEKTIVE MOTIVE DER LEHRKRÄFTE	83
7.3	MOTIVATION ZUR TEILNAHME AN QUALIFIZIERUNGSMABNAHMEN	84
7.4	WÜNSCHE AN RAHMENPLAN UND UNTERRICHTSMATERIALIEN	85
8	ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	86
8.1	BESTANDSAUFNAHME	87
8.2	KONSEQUENZEN FÜR DIE THEMATISIERUNG SEXUELLER VIELFALT	89
8.3	KONSEQUENZEN FÜR DEN UMGANG MIT DISKRIMINIERUNG	92
8.4	ERHÖHUNG DER BEREITSCHAFT DER LEHRKRÄFTE.....	93
8.5	WEITERE MÖGLICHKEITEN, DIE AKZEPTANZ ZU VERBESSERN	96
8.6	GESCHLECHT UND MIGRATIONSHINTERGRUND	96

8.7	GRENZEN DER UNTERSUCHUNG UND KONSEQUENZEN FÜR DIE FORSCHUNG	98
9	LITERATUR	100
10	ANHANG	104
10.1	KOMMUNIKATION MIT DEN SCHULEN	104
10.2	FRAGEBÖGEN	117
10.3	INTERVIEWS.....	174

Tabellen

Tabelle 1:	Stichprobengröße in den verschiedenen Befragtengruppen.....	20
Tabelle 2:	Geschlecht und Alter der Stichproben	21
Tabelle 3:	Schularten bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n	22
Tabelle 4:	Bezirke bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n	22
Tabelle 5:	Bezirke bei den Sechstklässler/inne/n	22
Tabelle 6:	Migrationshintergrund (Kategorisierung nach Simon, 2008).....	23
Tabelle 7:	Sexuelle Orientierung bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n.....	25
Tabelle 8:	Sexuelle Orientierung bei den Klassenlehrer/inne/n	25
Tabelle 9:	Überblick über erfasste Variablen in der Reihenfolge der Darbietung im Fragebogen	29
Tabelle 10:	Bekanntheit und Konsequenzen der A V 27	45
Tabelle 11:	Verhalten der Schüler/innen.....	47
Tabelle 12:	Verhalten der Schüler/innen gegenüber lesbischen, schwulen und nicht geschlechtskonformen Mitschüler/inne/n und Lehrkräften.....	48
Tabelle 13:	Kontexte der Thematisierung sexueller Vielfalt (Kurzfragebogen).....	50
Tabelle 14:	Affektive Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT	57
Tabelle 15:	Kognitive Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT	58
Tabelle 16:	Begriffsabfrage LSBT (Schüler/innen)	64
Tabelle 17:	Wissen zu Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen (Teil 1)	66
Tabelle 18:	Wissen zu Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen (Teil 2)	67
Tabelle 19:	Einflüsse auf das Wissen zu LSBT	70
Tabelle 20:	Einflüsse auf vermittelnde Variablen.....	71
Tabelle 21:	Einflüsse auf die Pro-LS-Erwartungen durch Bezugspersonen	72
Tabelle 22:	Einflüsse auf explizite Einstellungen zu LSBT	74
Tabelle 23:	Einflüsse auf implizite Einstellungen zu LSBT	76
Tabelle 24:	Einflüsse auf die einzelnen Facetten der Einstellung zu LSB	78
Tabelle 25:	Einflüsse auf diskriminierendes Verhalten gegenüber LST	80
Tabelle 26:	Einflüsse auf unterstützendes Verhalten gegenüber LS	81
Tabelle 27:	Korrelationen (Pearson) zwischen Lehrerverhalten und möglichen Einflussvariablen	83

Abbildungen

Abbildung 1: Erklärungsmodell von Einstellungen, Wissen und Verhalten der Schüler/innen gegenüber LSBT	16
Abbildung 2: Erklärungsmodell der Umsetzung der A V 27 durch die Lehrkräfte	18
Abbildung 3: Wahrnehmung von Diskriminierung durch Mitschüler/innen wegen nicht heterosexueller Orientierung	49
Abbildung 4: Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Klassenlehrer/innen	51
Abbildung 5: Bewertung von LSBT durch die Klassenlehrer/innen	52
Abbildung 6: Umgang mit Diskriminierung durch die Klassenlehrer/innen	55
Abbildung 7: Implizite Einstellungen der Schüler/innen (Affective Misattribution Procedure).....	59
Abbildung 8: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Skalen in Großbuchstaben und darunter deren Items).....	60
Abbildung 9: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Sonstige Items)	61
Abbildung 10: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Sonstige Items: nur Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen).....	62

Abkürzungen

A V 27	Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule: Sexualerziehung
B	Bisexuelle/bisexuell
ISV	Initiative <i>Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt</i>
L	Lesben/lesbisch
LSBT	Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*-Personen (Da sich einige Fragen der vorliegenden Untersuchung nicht auf sämtliche dieser vier Gruppen beziehen, wird teilweise nur eine Teilmenge der Buchstaben verwendet, z. B. LS, LSB oder LST)
<i>M</i>	Mittelwert
<i>p</i>	Probability = statistische Irrtumswahrscheinlichkeit (Wahrscheinlichkeit, dass der Effekt in der Stichprobe zustande kam, obwohl es in der Grundgesamtheit keinen Unterschied gab)
S	Schwule/schwul
<i>SD</i>	Standard Deviation = Standardabweichung (ein Maß für die Streuung/Unterschiedlichkeit von Werten einer Variable)
T/Trans*	Transsexuelle und Transgender-Personen / transsexuell und transgender

1 Einleitung

Zwischen 2005 und 2010 registrierte die Berliner Polizei jedes Jahr mehr „Hasskriminalität“ wegen der vermeintlichen sexuellen Orientierung des Opfers (Der Polizeipräsident in Berlin, 2010, 2011). Ursachen der dahinter stehenden Homophobie liegen wahrscheinlich bereits im Kindes- und Jugendalter. „Schwul“ oder „Schwuchtel“ gehören zu den beliebtesten Schimpfwörtern auf deutschen Schulhöfen. Lesbische, schwule und bisexuelle Schüler/innen sowie Schüler/innen, die sich nicht geschlechtskonform verhalten, werden häufiger Opfer von Mobbing und fühlen sich an ihrer Schule weniger sicher (GLSEN and Harris Interactive, 2012). Die Wahrscheinlichkeit eines Suizidversuchs ist bei ihnen 3,2-mal höher als bei heterosexuellen Jugendlichen (Plöderl, Sauer & Fartacek, 2006)

In Reaktion auf homophobe Gewaltvorfälle hat das Berliner Abgeordnetenhaus im April 2009 einstimmig einen Aktionsplan gegen Homophobie beschlossen – die Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ISV). Im Rahmen dieser Initiative haben wir im Jahr 2011 die Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen untersucht. Im Mittelpunkt standen dabei Einstellungen, Wissen und Verhalten von Schüler/inne/n und Lehrkräften gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*-Personen (LSBT¹). Mit Hilfe der Studie wollten wir herausfinden, wodurch Homophobie bei Jugendlichen verursacht wird und welche Variablen zu einem wertschätzenden, respektvollen Miteinander beitragen. Aufbauend auf den Ergebnissen werden am Ende dieses Berichts konkrete Empfehlungen abgeleitet, was an Schulen getan werden kann, um die Akzeptanz sexueller Vielfalt zu erhöhen und dadurch zu einem respektvolleren Schulklima beizutragen.

Die Studie hat zwei verschiedene Ursprünge, für die zunächst zwei separate Untersuchungen geplant waren und auch ausgeschrieben wurden: Eine Untersuchung sollte Einstellungen von Berliner Schülerinnen und Schülern zu sexuellen Orientierungen analysieren, die andere sollte die Umsetzung der Richtlinien zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2001) bezüglich der Themen Homophobie und sexuelle Vielfalt evaluieren. Beide Anliegen wurden zu einer Studie integriert, da die Einstellungen von Schüler/inne/n zu sexuellen Orientierungen gleichzeitig wichtige Bewertungskriterien der A V 27 darstellen und das in der A V 27 geforderte Lehrerverhalten in seinem Einfluss auf die Schüler/innen untersucht werden konnte.

Die Untersuchung der Einstellungen zu sexuellen Orientierungen war motiviert durch eine Studie des Kieler Sozialpsychologen Bernd Simon (2008). In einer Befragung im Jahr 2006 fand Simon, dass Berliner Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der Türkei oder der ehemaligen UdSSR negativere Einstellung zu Lesben und Schwulen angaben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Darüber, dass „Einwandererkinder“

¹ Da sich einige Fragen der vorliegenden Untersuchung nicht auf sämtliche dieser vier Gruppen beziehen, wird teilweise nur eine Teilmenge der Buchstaben verwendet, z. B. LS, LSB oder LST

„besonders schwulenfeindlich“ seien (Becker, 2007) wurde anschließend in vielen Medien berichtet, was dazu führte, dass die „Simon-Studie“ in Teilen der LSBT-Community als einseitig kritisiert wurde (Rommelspacher, 2007; Sona & Rieske, 2011; Yilmaz-Günay, 2008). Sowohl die Außendarstellung als auch Teile der Erhebungs- und Analysemethodik wurden kritisiert. Diese Kritik wurde in der folgenden Studie durch Erweiterungen der betrachteten Variablen und Untersuchungsmethoden aufgegriffen.

Die Allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung (A V 27) wurden im Jahr 2001 verändert. Seitdem soll Sexualerziehung fächerübergreifend stattfinden und nicht mehr auf die Themen Fortpflanzung sowie Verhütung von Schwangerschaft und sexuell übertragbarer Krankheiten beschränkt werden. Stattdessen sollen die Lehrkräfte auch die Vielfalt sexueller Identitäten vermitteln und die Akzeptanz für LSBT erhöhen. Unklar war, wie bekannt diese Richtlinie an den Schulen ist und ob bzw. wie sie umgesetzt wird. Die Studie sollte daher zum einen das Wissen über die A V 27 prüfen, zum anderen die Konsequenzen und Bedingungen ihrer Umsetzung an den Schulen.

Der vorliegende Bericht gliedert sich wie folgt: Nach einer Zusammenfassung vorhandener Forschung zu Einstellungen und Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen (Kapitel 2) werden die Ziele dieser Studie detaillierter dargelegt (Kapitel 3). Anschließend wird beschrieben, wie die Befragung methodisch umgesetzt wurde, also welche Stichproben befragt wurden, wie die Datenerhebung ablief und über welche Instrumente die Variablen gemessen wurden (Kapitel 4). Der Ergebnisteil beginnt mit einer Bestandsaufnahme von Verhalten, Einstellungen und Wissen über sexuelle Vielfalt an den Schulen (Kapitel 5). Nach diesen deskriptiven Befunden wird analysiert, welche Variablen das Wissen, die Einstellungen und das Verhalten von Schüler/inne/n und Lehrkräften beeinflussen (Kapitel 6 und 7). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und direkt mit Schlussfolgerungen für die Praxis an den Schulen verbunden (Kapitel 8).

2 Existierende Forschung

Dieses Kapitel definiert zunächst einige Grundbegriffe und stellt die am häufigsten verwendeten Forschungsmethoden dar. Anschließend werden einige der wesentlichen Ergebnisse dieser Untersuchungen erwähnt sowie Kritikpunkte an deren Methoden und Ergebnispräsentation dargestellt.

2.1 Überblick

In der Forschung zu Einstellungen gegenüber sexuellen Orientierungen bzw. sexuellen Minderheiten werden verschiedene Begriffe verwendet², die z. T. auf unterschiedliche theoretische Konzeptionen zurückzuführen sind. Der klassische Begriff der *Homophobie* impliziert, dass durch den Kontakt mit solchen Gruppen irrationale Ängste ausgelöst werden. In der Tat gibt es Belege für die Annahme, dass Ängste heterosexueller Männer vor eigenen homosexuellen Anteilen zumindest einen Teil der Ablehnung von Schwulen erklären können. In einer Untersuchung an heterosexuellen Männern war Homophobie mit sexueller Erregung durch die Darstellung männlicher Homosexualität verbunden (Adams, Wright & Lohr, 1996). Mit dem Schwerpunkt auf der Phobie werden jedoch andere negative Affekte gegenüber sexuellen Minderheiten, z. B. Hass oder Ekel, ausblendet, weshalb in dieser Untersuchung der neutralere Begriff der *Einstellungen* gegenüber LSBT verwendet wird. Eine Einstellung ist eine „zusammenfassende Bewertung eines Gegenstandes“ (Bohner, 2002, S. 267), wobei der „Gegenstand“ auch eine Person, eine Personengruppe oder eine abstrakte Idee sein kann. Eine solche Bewertung hat meist affektive (gefühlsbasierte), kognitive (auf Überzeugungen basierende) und konative (verhaltensbezogene) Aspekte. Eine negative Einstellung zu LSBT kann sich beispielsweise in der Angst eines Jugendlichen zeigen, von einem Schwulen sexuell angegriffen zu werden (affektiv). Sie kann sich in einer Ablehnung des Adoptionsrechts für Lesben und Schwule zeigen (kognitiv). Und sie kann sich darin zeigen, dass Kontakt zu einer lesbischen Mitschülerin vermieden wird (konativ).

Studien zu Einstellungen gegenüber sexuellen Orientierungen und ihren Einflussvariablen wurden vor allem in den USA durchgeführt, aber auch in anderen Ländern, beispielsweise in Deutschland (Gabriel & Banse, 2006; Simon, 2008; Steffens & Wagner, 2004), in Belgien (Hooghe, Claes, Harell, Quintelier & Dejaeghere, 2010; Teney & Subramanian, 2010), Kanada (Hooghe et al., 2010) oder Irland (Morrison, Speakman & Ryan, 2009). Meist wurde nur die Einstellung zu Lesben und Schwulen erfasst, ab und

² Folgende Begriffe werden verwendet (in der Reihenfolge der Häufigkeit): sexuelle Vorurteile bzw. Vorurteile gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen (Aosved, Long & Voller, 2009; Hendren & Blank, 2009; Hodson, Harry & Mitchell, 2009; Keiller, 2010a; Smith, Axelton & Saucier, 2009; Teney & Subramanian, 2010), Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen (Gabriel & Banse, 2006; Keiller, 2010b; Ratcliff, Lassiter, Markman & Snyder, 2006; Whitley, 2009), Homophobie (Brown & Groscup, 2009; Gormley & Lopez, 2010; Heitmeyer & Mansel, 2008; Olatunji, 2008), Einstellungen gegenüber Homosexualität (Herek & Gonzalez-Rivera, 2006), homosexuellenfeindliche Einstellungen (Simon, 2008), schwulen- bzw. lesbenfeindliche Einstellungen (Goodman & Moradi, 2008) oder Homonegativität (Rohner & Björklund, 2006).

zu auch die zu Bisexuellen (Herek, 2002; Steffens & Wagner, 2004). In den meisten Studien wurden die Teilnehmenden per Fragebogen oder Interview zu ihren Einstellungen und möglichen Einflussfaktoren befragt. Anschließend wurden über Korrelations- oder Regressionsanalysen statistisch signifikante Zusammenhänge identifiziert. In einigen Studien wurde die Einstellung zu Lesben und Schwulen nicht nur über eine Befragung gemessen, sondern auch über einen impliziten Assoziationstest (IAT, Banse, Seise & Zerbes, 2001; Boysen, Vogel & Madon, 2006; Gabriel, Banse & Hug, 2007; Inbar, Pizarro, Knobe & Bloom, 2009; Jellison, McConnell & Gabriel, 2004; Rohner & Björklund, 2006; Seise, Banse & Neyer, 2002). Während Befragungen explizite, d. h. von den Befragten direkt kontrollierbare Einstellungen messen, misst der IAT implizite, d. h. automatisierte und weniger steuerbare Einstellungen und ist daher weniger verfälschbar.

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Wie sind Einstellungen und Verhalten zu Lesben und Schwulen ausgeprägt?

Es ist schwierig, mit Hilfe von Mittelwerten auf Einstellungsskalen generelle Aussagen darüber zu machen, wie positiv oder negativ Menschen gegenüber Lesben und Schwulen eingestellt sind. Diese Mittelwerte sind immer abhängig von den konkreten Itemformulierungen. Daher sind die Antwortverteilungen zu spezifischen Items (Fragen) informativer. Schaut man sich diese in Bevölkerungsumfragen der letzten Jahre an, so zeigt sich ein Wandel hin zu positiveren Einstellungen. So bewerteten 47% der Befragten sexuelle Beziehungen zwischen zwei Erwachsenen des gleichen Geschlechts als „nie schlimm“ gegenüber 30%, die sie als „immer schlimm“ bewerteten (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2009). Nur noch 17% stimmten der Aussage zu, dass Homosexualität unmoralisch sei, 35%, dass es ekelhaft sei, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen, hingegen 64%, dass Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwischen zwei Männern erlaubt sein sollten (Heitmeyer & Mansel, 2008). Die Ergebnisse der Studie von Simon (2008) bei Berliner Jugendlichen lassen sich mit diesen Ergebnissen aus der Gesamtbevölkerung nicht vergleichen, da er andere Items verwendet hat und deskriptive Ergebnisse nur für einzelne Teilgruppen, nicht aber für die Gesamtstichprobe präsentiert wurden. In einer neueren Befragung von 3167 Berliner Schüler/innen aller Schularten 2010/2011 (Baier & Pfeiffer, 2011) äußerten 27% im Durchschnitt Zustimmung zu folgenden homosexuellenfeindlichen Einstellungen: „Es ist ekelhaft, wenn sich Homosexuelle in der Öffentlichkeit küssen“, „Homosexualität ist etwas Schlechtes“, „Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwei Männern sollten erlaubt sein“ (vermutlich negativ gepolt).

Trotz Verbesserungen der Einstellung gibt es aus Experimenten weiterhin Belege für diskriminierendes Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen. Beispielsweise wurde Personen, die als schwul oder lesbisch identifizierbar waren, weniger geholfen, als Personen, die als heterosexuell identifizierbar waren (Gabriel & Banse, 2006; Hendren & Blank, 2009)

2.2.2 Wodurch werden Einstellungen zu Lesben und Schwulen beeinflusst?

Interessanter als die Frage zur mittleren Ausprägung der Einstellungen in Deutschland bzw. bei Berliner Jugendlichen ist die Frage nach den Ursachen für diese Einstellungen. Wenn die entscheidenden Einflussvariablen identifiziert sind, lassen sich daraus praktische Interventionen für mehr Akzeptanz sexueller Vielfalt ableiten. Mittlerweile gibt es zumindest international so viele Studien zu dieser Frage, dass Metaanalysen veröffentlicht wurden, in denen die Ergebnisse vieler Studien mathematisch zusammengefasst wurden. Im Folgenden werden neuere Studien und die Ergebnisse von Metaanalysen dargestellt, als erstes die zum Einfluss soziodemografischer Variablen und anschließend die zum Einfluss psychologischer Variablen.

Vielfach repliziert ist der Einfluss von Geschlecht: Weibliche Befragte berichten über positivere Einstellungen zu Lesben und Schwulen als männliche Befragte (Gormley & Lopez, 2010; Herek & Gonzalez-Rivera, 2006; Hooghe et al., 2010; Keiller, 2010a; Morrison et al., 2009; Ratcliff et al., 2006; Seise et al., 2002; Simon, 2008; Steffens & Wagner, 2004) und haben zudem eine positivere implizite Einstellung (Seise et al., 2002). Zudem zeigten jüngere Befragte (Herek & Gonzalez-Rivera, 2006; Steffens & Wagner, 2004), Befragte, die in größeren Städten wohnen (Steffens & Wagner, 2004) sowie Befragte mit höherem Bildungsniveau (Herek & Gonzalez-Rivera, 2006; Steffens & Wagner, 2004) positivere Einstellungen zu Lesben und Schwulen. Die positiven Effekte des Bildungsniveaus passen dazu, dass die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken positiv mit Einstellungen zu Schwulen zusammenhängt (Keiller, 2010a).

Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der Türkei, anderen islamischen Ländern oder Ländern der ehemaligen UdSSR gaben in zwei deutschen (Baier & Pfeiffer, 2011; Simon, 2008) und einer belgischen Studie (Teney & Subramanian, 2010) negativere Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen an als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Das konnte unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass diese selbst mehr Diskriminierungserfahrungen machen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und daher versuchen, den eigenen Selbstwert durch die Abwertung einer anderen benachteiligten Minderheit wieder herzustellen (Teney & Subramanian, 2010). Dementsprechend hängen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen UdSSR eigene Diskriminierungswahrnehmungen negativ mit den Einstellungen zu Lesben und Schwulen zusammen (Simon, 2008). Bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ging eine höhere Integration in die deutsche Gesellschaft mit positiveren Einstellungen einher (Simon, 2008).

Hinsichtlich der psychologischen Variablen gibt es inzwischen eine Metaanalyse zu den Einflüssen von Kontakt auf die Einstellungen (Smith et al., 2009). Über viele Einzelstudien hinweg konnte dabei gezeigt werden, dass Menschen umso positivere Einstellungen zu Lesben und Schwulen haben, je Umgang sie mit Lesben und Schwule haben. Dieser Effekt tritt nicht nur in korrelativen, sondern auch in experimentellen Studien auf, d. h., dass Kontakt tatsächlich die Ursache für bessere Einstellungen ist und der Zusammenhang nicht nur dadurch entsteht, dass aufgeschlosseneren Personen mehr Kontakt zu Lesben und Schwulen suchen. Eine weitere Studie zeigt, dass Kontakt offenbar

vor allem bei Personen wirkt, deren rechtsgerichteter Autoritarismus überdurchschnittlich ausgeprägt ist, während er bei nicht autoritären Personen weniger notwendig ist (Hodson et al., 2009). Eine weitere Metaanalyse befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Religiosität und den Einstellungen zu Lesben und Schwulen (Whitley, 2009). Während die meisten Formen der Religiosität, insbesondere fundamentalistische Religiosität, mit negativeren Einstellungen einhergehen, gibt es eine Ausnahme: Je stärker eine Religiosität durch eine nie abgeschlossene Suche nach dem Sinn gekennzeichnet ist, desto positiver sind die Einstellungen zu Lesben und Schwulen. Eine letzte Metaanalyse zu Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen befasst sich mit dem Zusammenhang zur Geschlechterrolle (Whitley, 2001). Sie zeigt, dass Personen mit höherer Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen negativere Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen aufweisen, ein Befund, der auch in neueren Studien repliziert werden konnte (Goodman & Moradi, 2008; Herek & Gonzalez-Rivera, 2006; Keiller, 2010b; Simon, 2008). Andererseits zeigt sie auch, dass Geschlechtsrollenkongruenz, also die Übereinstimmung der eigenen Person mit der Geschlechterrolle in keinem Zusammenhang zur Einstellung steht (ebenfalls bei Simon, 2008).

Personen mit konservativeren, politisch rechteren Einstellungen geben negativere Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen an (Goodman & Moradi, 2008; Herek & Gonzalez-Rivera, 2006; Keiller, 2010a; Morrison et al., 2009; Steffens & Wagner, 2004). Womöglich hängt dies auch damit zusammen, dass politisch rechte Personen weniger motiviert sind, ihre Vorurteile zu kontrollieren als politisch linke Personen. Eben diese Motivation zur Vorurteilkontrolle hängt positiv mit den berichteten Einstellungen zu Lesben und Schwulen zusammen (Ratcliff et al., 2006).

2.3 Probleme und Kritik

2.3.1 Korrelation heißt nicht Kausalität

Die meisten Studien analysieren Korrelationen (d. h. statistische Zusammenhänge) aus Querschnittsdaten (d. h. Daten, die alle zu einem Zeitpunkt gemessen wurden). Sie erlauben daher keine Aussagen zur Kausalrichtung der Zusammenhänge. So kann beispielsweise statistisch nicht geklärt werden, ob Menschen Lesben und Schwule ablehnen, weil sie traditionelle Geschlechterrollen akzeptieren oder ob sie traditionelle Geschlechterrollen akzeptieren, weil sie Lesben und Schwule abstoßend finden. Die Kausalrichtung kann nur durch eine experimentelle Manipulation der Variablen oder durch Längsschnittuntersuchungen geklärt werden.

Zudem können gefundene Zusammenhänge durch nicht kontrollierte Drittvariablen zustande kommen. So wäre denkbar, dass der negative Zusammenhang von Migrationshintergrund und Einstellungen zu Lesben und Schwulen (zumindest teilweise) durch die Drittvariable sozioökonomischer Status zustande kommt: Menschen mit Migrationshintergrund haben einen niedrigeren sozialen Status, das heißt weniger Zugang zu Bildung, zum Arbeitsmarkt und zu Einkommen, und Menschen mit niedrigerem sozialen

Status lehnen Lesben und Schwule möglicherweise stärker ab. An der „Simon-Studie“ wurde kritisiert, dass die Kontrolle relevanter Drittvariablen nicht umfassend genug war. Bildung der Befragten wurde nicht kontrolliert (nur ob die Eltern Akademiker waren), ebenso wenig das Einkommen der Eltern oder deren Zugang zum Arbeitsmarkt (Rommelspacher, 2007; Sona & Rieske, 2011; Yilmaz-Günay, 2008). Dieses Drittvariablen-Problem kann man umgehen, indem man diese Daten erhebt und bei den Analysen statistisch kontrolliert.

2.3.2 Fehlende Erklärungen gefundener Effekte

In Reaktion auf die „Simon-Studie“ wurden zudem weitere Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Lesben und Schwulen angenommen, die den Zusammenhang zum Migrationshintergrund erklären könnten und in Folgestudien betrachtet werden sollten, z. B. der Konformitätsdruck durch enge Bezugspersonen (Sona & Rieske, 2011), die Angst zum Objekt schwulen oder lesbischen Begehrens zu werden (Sona & Rieske, 2011), die Bedeutung der Familie und damit einhergehende Abwertung scheinbar familienbedrohender Werte (Rommelspacher, 2007) oder auch Weiblichkeitsnormen als Ergänzung zu den bereits untersuchten Männlichkeitsnormen (Rommelspacher, 2007).

2.3.3 Probleme bei der Einstellungsmessung

Ein weiteres Problem vorhandener Forschung ist, dass sie sich überwiegend aus Befragungen speist. Da es dabei den meisten Befragten gelingen wird, den Untersuchungsgegenstand zu erschließen und sie zudem ihr Antwortverhalten kontrollieren können, besteht daher grundsätzlich die Möglichkeit, dass die Antworten verzerrt werden, z. B. in Richtung der vermuteten durch die Forscher erwünschten Antworten. Die negative Einstellung gegenüber Lesben und Schwulen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund könnte also auch durch weniger Wissen über sozial erwünschtes Verhalten erklärt werden oder durch eine geringere Motivation, die eigenen Vorurteile zu kontrollieren (Sona & Rieske, 2011).

Eine weitere Kritik an bisherigen Untersuchungen bezieht sich auf die Items zur Einstellungsmessung. So ist bei einigen Items unklar, ob diese nur eine ablehnende Haltung gegenüber Lesben und Schwulen messen oder die Antworten auch eine andere Ursache haben können. So kann eine Zustimmung zum Item „Wenn sich zwei lesbische Frauen auf der Straße küssen, finde ich das abstoßend“ bedeuten, dass Lesben abstoßend gefunden werden, aber auch, dass Zärtlichkeiten im öffentlichen Raum generell abgelehnt werden, egal ob zwischen zwei Personen gleichen oder unterschiedlichen Geschlechts (Sona & Rieske, 2011). Eindeutiger im Sinne einer Einstellung gegenüber Lesben zu interpretieren wäre daher der Differenzwert der Zustimmung zu diesem Item und einem Item „Wenn sich ein heterosexueller Mann und eine heterosexuelle Frau auf der Straße küssen, finde ich das abstoßend“.

2.3.4 Verstärkung von Stereotypen durch die Ergebnispräsentation

Über die Untersuchung hinausgehend, gibt es Gefahren bei der Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit und ihrer Rezeption durch die Medien und die Bevölkerung. So wurde die „Simon-Studie“ auch deshalb kritisiert, weil beinahe ausschließlich die Ergebnisse zum Migrationshintergrund präsentiert und wahrgenommen wurden. Der ebenfalls große Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen fand dagegen weit weniger Beachtung (Yilmaz-Günay, 2008). Interessant ist, dass in der Studie zwar die Effektgrößen für den Migrationshintergrund benannt werden, nicht aber die Effektgröße für Geschlecht, so dass unklar bleibt, ob der Effekt von Geschlecht nicht sogar größer ist als der von Migrationshintergrund. Durch diese einseitige Darstellung und Rezeption besteht die Gefahr, dass Stereotypisierungen und Vorurteile verstärkt und Überlappungen zwischen sozialen Gruppen ignoriert werden (z. B. schwule und lesbische Migrant/inn/en), so dass schließlich eine benachteiligte Minderheit gegen eine andere ausgespielt wird.

3 Ziele dieser Studie

Die vorliegende Studie hatte zwei Hauptziele:

1. Einstellungen, Wissen und Verhalten von Berliner Schüler/inne/n gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*-Personen zu erfassen und zu erklären
2. die Umsetzung der Allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27) in Hinblick auf die Akzeptanz sexueller Vielfalt zu evaluieren

Dieses Kapitel zeigt zunächst, wie die Studie existierende Forschung zu Einstellungen und Verhalten gegenüber LSBT ergänzt und auf deren in Kapitel 2 diskutierte Probleme reagiert (siehe Kapitel 3.1). Anschließend werden die leitenden Forschungsfragen genauer erläutert (siehe Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4)

3.1 Ergänzung existierender Forschung

Um einige der diskutierten Unzulänglichkeiten existierender Forschung zu beheben, wurde diese Studie folgendermaßen erweitert:

1. Es wurden nicht nur Einstellungen gemessen, sondern auch Verhalten (durch Beobachtung der Mitschüler/innen) sowie Wissen über LSBT.
2. Einstellungen wurden differenziert nach verschiedenen Facetten erfasst und erklärt.
3. Effekte (z. B. von Geschlecht und Migrationshintergrund) wurden nicht nur festgestellt, sondern es wurde nach Variablen gesucht, die diese Effekte vermitteln, d. h. erklären.

3.1.1 Nicht nur Einstellungen, sondern auch Verhalten und Wissen

In den meisten Studien werden zwar Einstellungs- aber keine Verhaltensmaße und auch kein Wissen über LSBT erfasst. Gleichwohl ist das Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen gesellschaftlich weit relevanter als die Einstellung. Einstellungen gegenüber einer Personengruppe lassen sich weniger kontrollieren als Verhalten und können eher als „Privatsache“ betrachtet werden als diskriminierendes Verhalten. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie auch das Verhalten erfasst, allerdings nicht über eine leicht verfälschbare Selbsteinschätzung, sondern über Fremdbeobachtungen durch jeweils zwei Mitschüler/innen. Zudem wurde ein Wissenstest entwickelt, um Wissenslücken bei den Schüler/inne/n und Lehrkräften zu identifizieren und die Rolle des Wissens bei der Vorhersage von Einstellungen und Verhalten zu untersuchen.

3.1.2 Erklärung der Effekte durch vermittelnde Variablen

Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sollten nicht nur festgestellt bzw. erneut geprüft werden, sondern mit Hilfe von vermittelnden Variablen erklärt werden. Dabei wurden auch bisher vernachlässigte Variablen wie die Erwartungen wichtiger Bezugspersonen analysiert, d. h. welches Verhalten Freund/innen, Eltern, Klassenlehrer/in und das wichtigste Idol wertschätzen bzw. missbilligen. Auf die vermittelnden Variablen wird in Kapitel 3.3 detailliert eingegangen.

3.1.3 Vergleich der Effekte auf verschiedene Facetten der Einstellungen

Bisher wurden zu vielen Einflussvariablen nur Zusammenhänge mit *expliziten* Maßen der Einstellung, die über Selbstauskünfte in Fragebögen erfasst wurden, analysiert. In dieser Studie wurde außerdem untersucht, ob die Einflussfaktoren, z. B. der Migrationshintergrund, einen vergleichbar großen Effekt auf die *impliziten* Einstellungen, also die automatischen Gefühlsreaktionen hat. Möglich wäre ein kleinerer Effekt auf die impliziten Einstellung, da diese weniger durch die Erwartungen des sozialen Umfeldes und dadurch ausgelöste Motivation zur Vorurteilstkontrolle bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beeinflusst werden.

Im Gegensatz zu den meisten Untersuchungen wurden hier nicht nur Einstellungen zu Lesben und Schwulen, sondern auch die zu Bisexuellen und Trans*-Personen erfasst. Da nicht zu erwarten ist, dass alle Jugendlichen etwas mit den Begriffen Transsexualität und Transgender anfangen können, haben wir Items zu Jungen, die lieber ein Mädchen sein wollen bzw. Mädchen, die lieber ein Junge sein wollen, vorgelegt.

3.2 Bestandsaufnahme zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

Zur Evaluation der Umsetzung der A V 27 bezüglich sexueller Vielfalt wurde zum einen deren Bekanntheit untersucht und welche Maßnahmen aufgrund der A V 27 von den Schulen eingeleitet wurden. Zum anderen wurde deskriptiv analysiert, wie die für die A V 27 relevanten Verhaltensweisen, Einstellungen und Wissensannahmen bei Schüler/-inne/n, Lehrkräften, Schulleitungen und Elternvertreter/-inne/n ausgeprägt waren.

3.2.1 Wie bekannt ist die A V 27 und welche Konsequenzen hatte sie?

Die A V 27 zu kennen, ist eine Minimalbedingung für ihre Umsetzung. Sie ist daher insbesondere bei den Zielgruppen wichtig, die für die Umsetzung verantwortlich sind, also bei Schulleitungen und Lehrkräften. Aber auch die Bekanntheit bei den Eltern kann die Frage beantworten, ob die A V 27 in den Schulen (z. B. in Konferenzen oder über Informationsbriefe) thematisiert wurde oder nicht. Zudem wurden alle Schulleitungen der Stichprobe in einem obligatorischen Kurzfragebogen zu den Konsequenzen der A V 27 an ihrer Schule befragt.

3.2.2 In welchem Ausmaß entsprechen Verhalten, Wissen und Einstellungen den Zielen der A V 27?

Unabhängig von der Kenntnis der A V 27 ist die wichtigste Frage zur Umsetzungspraxis die nach dem tatsächlichen Verhalten. Wie thematisieren die Lehrkräfte sexuelle Vielfalt gegenüber den Schüler/-inne/n? Wie reagieren sie auf Homophobie und Diskriminierung? Und wie verhalten sich die Schüler/-innen gegenüber LSBT und Mitschüler/-inne/n, die sich nicht geschlechtskonform verhalten? Durch die Beantwortung dieser Fragen können einerseits Hinweise auf Erfolge der A V 27 gefunden werden und andererseits noch vorhandene Defizite identifiziert werden. Defizite sind anhand einer Diffe-

renz der in der A V 27 enthaltenen Verhaltensziele und dem tatsächlichen Lehrerverhalten erkennbar. Um das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte zu erfassen, wurden auch hier in erster Linie Fremdbeobachtungen durch deren Schüler/innen herangezogen, da bei diesen eine ehrlichere und weniger beschönigende Antwort erwartet werden kann. Demnach wurden die Schüler/innen gefragt, ob und wie ihre Lehrkräfte sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert haben, wie sie mit Diskriminierungen durch die Schüler/innen umgingen und ob sie sich selbst diskriminierend verhielten.

Einstellungen und Wissen haben vermutlich Einfluss auf den Umgang mit sexueller Vielfalt in der Schule. Um den Einfluss sozialer Erwünschtheit auszuschalten, wurde Wissen nicht über Selbsteinschätzungen, sondern über Fragen in einem Leistungstest erfasst.

3.3 Einflüsse auf die Schüler/innen

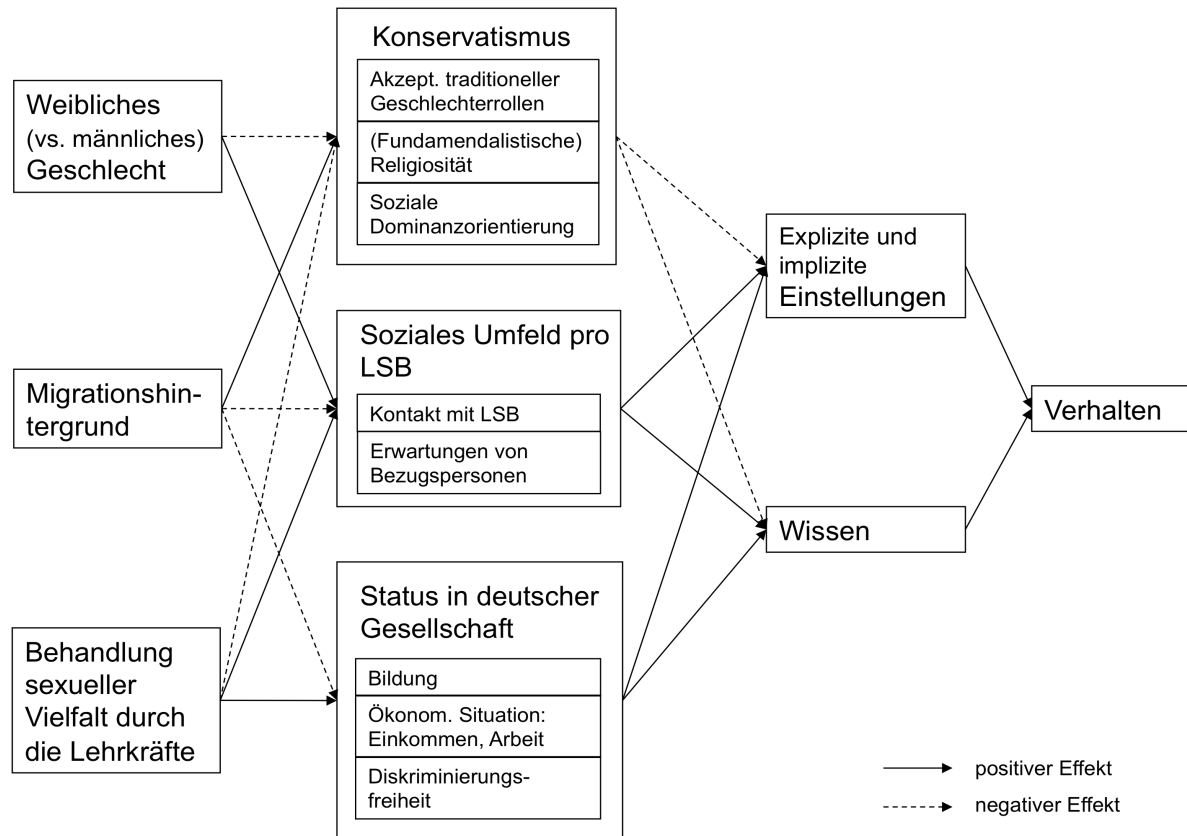
Wichtiger noch als die Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes ist die Frage, wie die Akzeptanz sexueller Vielfalt bei den Schüler/inne/n beeinflusst werden kann, um diese in Zukunft zu erhöhen. Besonders relevant ist die Frage, wodurch sich deren Verhalten gegenüber LSBT erklären lässt. Führt eine homophobe Einstellung zu diskriminierendem Verhalten, beispielsweise der Verwendung von „schwul“ als Schimpfwort (wie das Erklärungsmodell in Abbildung 1 annimmt) oder zeigen die Schüler/innen dieses Verhalten unreflektiert und ohne dass es etwas über ihre Einstellungen sagt? Welche Rolle spielt das bisher kaum untersuchte Wissen zu LSBT? Verhalten sich Schüler/innen, die wissen, dass man nicht zu Homosexualität verführt werden kann, freundlicher gegenüber LSBT?

Die bisher oft nur festgestellten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sollen in dieser Untersuchung über vermittelnde Variablen erklärt werden. Diese vermittelnden Variablen sind im vorliegenden Modell der besseren Übersicht wegen zu drei Kategorien zusammengefasst.

Die erste Kategorie *Konservatismus* beinhaltet traditionelle Geschlechterrollen, Religiosität und soziale Dominanzorientierung. Anzunehmen ist, dass ein Teil der ablehneren Einstellungen von Jungen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch einen stärkeren Konservatismus dieser beiden Gruppen erklärt werden kann. Jungen haben wahrscheinlich deshalb negativere Einstellungen gegenüber LSBT, weil sie eher traditionellen Geschlechterrollen anhängen (Louderback & Whitley, 1997) und LSBT diesen Geschlechterrollen teilweise widersprechen. Zudem haben sie eine stärkere soziale Dominanzorientierung, d. h., dass sie eher von einer natürlichen Hierarchie zwischen sozialen Gruppen ausgehen (Sidanius, Sinclair & Pratto, 2006). Demnach ist ihnen Gleichberechtigung von sozialen Minderheiten wie LSBT weniger wichtig als Mädchen. Der Effekt von Migrationshintergrund könnte durch traditionellere Geschlechterrollen und höhere Religiosität (Simon, 2008) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erklärbar sein.

Vor allem dürfte fundamentalistische Religiosität hier eine Rolle spielen, während modernere Religionsauslegungen nicht unbedingt mit Ablehnung von LSBT einhergehen.

Abbildung 1: Erklärungsmodell von Einstellungen, Wissen und Verhalten der Schüler/innen gegenüber LSBT



Die zweite Kategorie *soziales Umfeld pro LSB* beinhaltet das Ausmaß des Kontaktes mit lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen³ und die wahrgenommenen Erwartungen durch wichtige Bezugspersonen. Auch beim sozialen Umfeld kann erwartet werden, dass es sowohl die Effekte von Geschlecht als auch von Migrationshintergrund teilweise erklären kann. Mädchen haben wahrscheinlich mehr Kontakt zu Lesben und Schwulen, da diese sich eher ihnen gegenüber offenbaren als gegenüber Jungen. Jungen haben eher Idole, die sich (z. B. in Songtexten) homophob äußern und glauben eher, dass sie durch homophobe Sprüche die Lacher auf ihrer Seite haben. Ähnliche Effekte sind bei Migrant/inn/en aus Kulturen zu erwarten, in denen Homosexualität als Merkmal westlicher Dekadenz gilt. Je mehr Kontakt besteht, desto vertrauter werden Lesben, Schwule und Bisexuelle erlebt, so dass auch die automatischen Reaktionen weniger ablehnend werden. Je mehr das soziale Umfeld erwartet, dass man vorurteilsfrei ist, desto mehr wird man motiviert sein, seine eigene Einstellung dementsprechend zu kontrollieren. Während sich Kontakt also vor allem auf die impliziten Einstellungen aus-

³ Da Kontakte zu Trans*-Personen bei Jugendlichen sehr selten sein dürften, wurde dieser in der Untersuchung nicht erfasst.

wirken sollte, kann bei den Erwartungen der Peers eher mit einem Effekt auf die expliziten Einstellungen gerechnet werden.

Die dritte Kategorie *Status in der deutschen Gesellschaft* beinhaltet das Bildungsniveau, die ökonomische Situation und die Freiheit von Diskriminierung. Hier wird vor allem eine Rolle bei der Erklärung des Effekts von Migrationshintergrund angenommen. Auch Migrant/inn/en der zweiten und dritten Generation sind weiterhin benachteiligt, da sie z. B. durch schlechtere Deutschkenntnisse oder aufgrund von Diskriminierung im dreigliedrigen Schulsystem auf die Seite der Bildungsverlierer und in eine schlechtere ökonomische Situation geraten (Baier & Pfeiffer, 2011). Hinzu kommt erlebte Diskriminierung auch außerhalb des Bildungssystems, wenn sie durch Aussehen oder Sprache als „nicht deutsch“ klassifiziert werden. Die dadurch ausgelöste Bedrohung der eigenen sozialen (z. B. ethnischen) Identität führt dazu, dass andere soziale Gruppen abgewertet werden (van Knippenberg, De Dreu & Homan, 2004), um den eigenen Gruppenwert und damit auch den Selbstwert wieder herzustellen (Tajfel & Turner, 1979; Zick et al., 2008).

Praxisrelevanter als die Effekte von Geschlecht und Migrationshintergrund sind die Einflüsse der Schule, insbesondere der Behandlung sexueller Vielfalt durch die Lehrkräfte. Werden durch die Umsetzung der A V 27 ihre angestrebten Ziele erreicht, nämlich eine Verbesserung von Wissen, Einstellungen und Verhalten der Schüler/innen gegenüber LSBT? Genau wie bei Geschlecht und Migrationshintergrund ist auch beim Lehrerverhalten damit zu rechnen, dass seine Wirkung teilweise über Mediatorvariablen vermittelt wird: Beispielsweise kann es einen Einfluss auf die Geschlechterrollen der Schüler/innen haben, ob sich ihre Klassenlehrerin über einen weinenden Mitschüler lustig macht oder deutlich macht, dass auch Jungen Schwächen zeigen dürfen. Ein Lehrer, der von einer lesbischen Freundin berichtet, lässt seine Schüler/innen wahrscheinlich annehmen, dass er auch von ihnen ein freundliches und nicht diskriminierendes Verhalten gegenüber Lesben erwartet. Und eine Lehrerin, die ihren türkischstämmigen Schüler/inne/n signalisiert, dass sie es in Deutschland zu nichts bringen werden, verstärkt deren Diskriminierungserleben und fördert ihre Suche nach schwächeren Gruppen, von denen sie sich abgrenzen können.

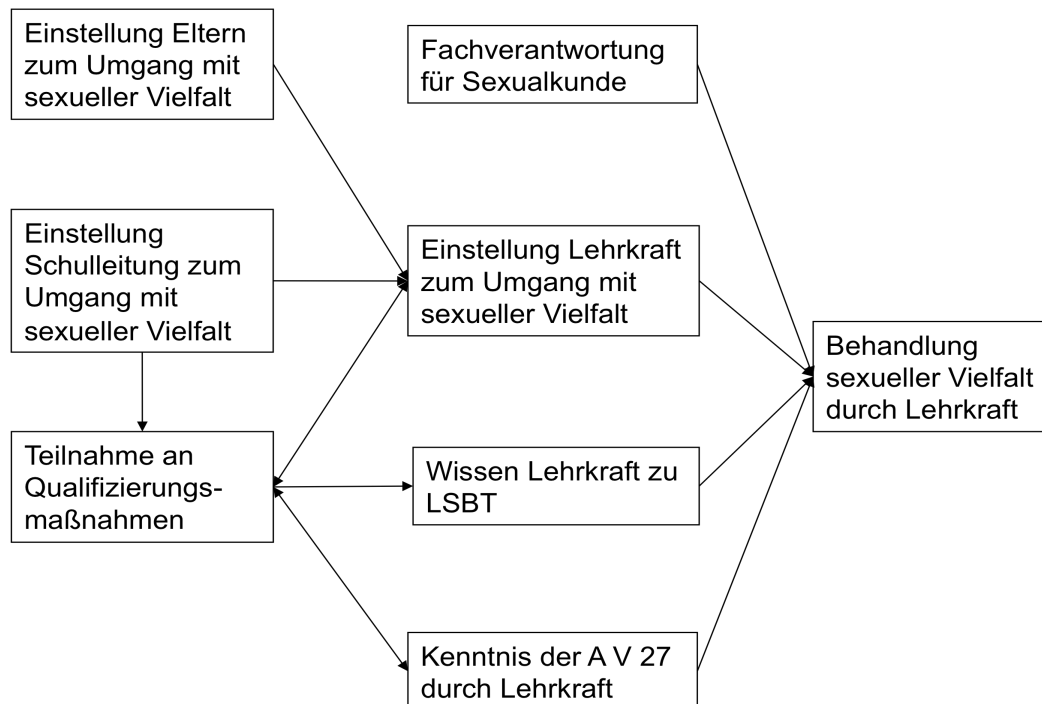
Die Einflüsse der verschiedenen Variablen auf Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber LSBT wurden statistisch anhand von Mehrebenenanalysen untersucht. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von der Erfragung der subjektiven Motive für ein Verhalten oder eine Einstellung. Wir sind uns meist nicht der tatsächlichen Ursachen unseres Verhaltens und Erlebens bewusst. Auf eine direkte Frage nach den Ursachen generieren wir plausible und selbstwertdienliche Rechtfertigungen. Besonders anschaulich wird dieses Unwissen beim Einfluss des sozialen Umfeldes: Während wir tatsächlich stark durch die Erwartungen unseres Umfeldes beeinflusst werden, messen wir persönlich diesen Einflüssen eine untergeordnete Rolle zu (Cialdini, 2005) und halten uns für unabhängig. Aus diesem Grund wurden die Jugendlichen in der vorliegenden Studie nicht danach gefragt, welche Personen sie in ihren Einstellungen zu LSBT beeinflussen. Sie wurden vielmehr gefragt, wie ihr soziales Umfeld verschiedene Verhaltensweisen beurteilen würde. Die statistischen Zusammenhänge der vermuteten Urteile mit der ei-

genen Einstellung und dem eigenen Verhalten erlauben realistischere Schlüsse auf den tatsächlichen sozialen Einfluss der verschiedenen Bezugsgruppen.

3.4 Einflüsse auf die Lehrkräfte

Einflussfaktoren auf die Umsetzung der A V 27 durch die Schulen, insbesondere durch die Lehrkräfte wurden auf zwei Arten identifiziert. Zum einen wurden folgende Variablen erfasst, um deren Einfluss anhand von statistischen Zusammenhängen zu ermitteln: soziodemografische Merkmale der Lehrkräfte (insbesondere die unterrichteten Schulfächer), die Kenntnis der A V 27, Wissen zu LSBT sowie Einstellungen der Lehrkräfte, der Schulleitung und der Elternvertreter/innen zum Umgang mit LSBT in der Schule (siehe Abbildung 2). Da die Umsetzung der A V 27 durch eine Weiterbildung der Lehrkräfte zu LSBT erleichtert werden kann, wurde zudem erfasst, an welchen relevanten Qualifizierungsmaßnahmen die Befragten bereits teilgenommen haben. Denkbar ist, dass sich Lehrkräfte der Fächer, in denen nach Lehrplan Sexualaufklärung stattfinden soll, wie Biologie oder Ethik, stärker für eine Umsetzung verantwortlich fühlen. Zudem ist möglich, dass die Einstellung und das Vorbildverhalten der Schulleitungen eine große Bedeutung für den Umgang mit homophobem Verhalten der Schüler/innen durch einzelne Lehrkräfte hat. Zum anderen wurden die Befragten in offenen Fragen gebeten, ihre eigenen Motive für ihren Umgang mit sexueller Vielfalt zu nennen und Wünsche zu artikulieren, deren Erfüllung ihre Umsetzungsbereitschaft erhöhen würde.

Abbildung 2: Erklärungsmodell der Umsetzung der A V 27 durch die Lehrkräfte



4 Methodische Umsetzung

Zunächst werden die Stichproben der freiwilligen Fragebogenerhebung beschrieben (Kapitel 4.1) und auf welche Weise diese Erhebung stattfand (Kapitel 4.2). Es wird dargelegt, wie die Erhebungsinstrumente zu diesen Befragungen entwickelt wurden (Kapitel 4.3) und wie die fertigen Instrumente aussehen (Kapitel 4.4). Anschließend wird der obligatorische Kurzfragebogen für alle Schulleitungen, deren Schulen in die Stichprobe gezogen wurden, erläutert (Kapitel 4.5). Abschließend geht es um die tiefergehenden Interviews mit einigen Lehrkräften und Schulleitungen (Kapitel 4.6).

4.1 Fragebogenerhebung: Stichprobe

4.1.1 Ziehung der Stichproben

Im März 2011, haben wir aus sämtlichen Berliner Schulen, an denen sechste oder neunte Klassen unterrichtet wurden (mit Ausnahme der Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt einer Lern- oder geistigen Behinderung), eine proportional geschichtete Zufallsstichprobe gezogen (Schichtungsmerkmale: Bezirk und Schulart). Angestrebt wurde, dass die Stichprobe repräsentativ für alle Berliner Schulen hinsichtlich des Bezirks und der Schulart ist. In der ersten Stichprobenziehung im März wurden 50 Schulen gezogen, 25 für die sechsten und 25 für die neunten Klassen. In zwei weiteren Stichprobenziehungen (im Mai und Juni 2011) haben wir für alle Schulen, die bis dahin aussortiert wurden (weil sie ihrerseits abgesagt haben oder auch nach fünf Kontakten noch nicht zugesagt haben) eine Schule aus der gleichen Schicht nachgezogen.

4.1.2 Akquise der Schulen

Zwischen März und August 2011 sind wir mit 99 Schulen in Kontakt getreten, um diese zur Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen. Der Erstkontakt erfolgte über ein gemeinsames Schreiben der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Humboldt-Universität zu Berlin, welches den Schulen sowohl per Email als auch per Post zugestellt wurde (siehe Anhang 10.1.1). Dem Schreiben beigelegt war eine Kurzinformation über die Untersuchung zur Weitergabe an die betroffenen Klassenlehrer/innen (siehe Anhang 10.1.2) und ein obligatorischer Kurzfragebogen für die Schulleitung (siehe Anhang 10.2.1). Die Schreiben gingen zu drei verschiedenen Zeitpunkten (11. März, 16. Mai. und 14. Juni 2011) an drei nacheinander gezogene Teilstichproben von Schulen.

Ein bis vier Wochen nach den Schreiben haben wir die Schulen angerufen und einen Kontakt zur Schulleitung erbeten, um sie zur Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen. Wenn dieses Ziel erreicht wurde, wurde eine schriftliche Erklärung eingeholt, dass die Schulleitungen die Schulkonferenz von der Untersuchung unterrichten. Zudem wurden die Kontaktdaten von Ansprechpersonen für die Untersuchung (z. B. der betroffenen Klassenlehrer/innen) erbeten oder Informationen zur Durchführung an die Schullei-

tung weiter gegeben (siehe Anhang 10.1.3, 10.1.4 und 10.1.5). Nach den Sommerferien 2011 wurde die Entscheidung, ob neunte oder zehnte Klassen befragt werden, davon abhängig gemacht, wann es einen Wechsel von Klassenlehrer/in und/oder Zusammensetzung der Schüler/innen gegeben hat. Wenn weder vor der neunten noch vor der zehnten Klasse ein solcher Wechsel stattfand, wurde der Jahrgang befragt, der innerhalb der letzten 12 Monate in Sexualkunde unterrichtet wurde. Solange die Schule nicht explizit abgesagt hatte, gab es mindestens fünf Kontakte, bei denen mindestens eine Nachricht für die Schulleitung hinterlassen wurde, bevor die Schule als „nicht teilnehmend“ aussortiert wurde.

Im Frühjahr 2011 sind wir zudem mit verschiedenen Vertretungen der befragten Gruppen in Kontakt getreten, um die Akzeptanz für die Studie zu erhöhen und auf Kritik und Vorbehalte rechtzeitig reagieren zu können:

- Landeschülerausschuss: Präsentation beim Vorstandstreffen am 3. Mai 2011, Information über Fragebögen und Studiendurchführung per Email
- Landeselternausschuss: Präsentation beim Vorstandstreffen 6. Mai 2011, Information über Fragebögen und Studiendurchführung per Email
- Berliner Lehrerzeitung (BLZ): Artikel in der März-Ausgabe 2011

4.1.3 Größe der Stichproben

Von 48 Schulen, an denen sechste Klassen befragt werden sollten, haben zehn an der Befragung teilgenommen. Von 48 Schulen, an denen neunte/zehnte Klassen befragt werden sollten, haben neun an der Befragung teilgenommen. Von drei Schulen, an denen sechste und neunte/zehnte Klassen befragt werden sollten, hat eine mit einer neunten Klasse an der Befragung teilgenommen. Insgesamt haben also 20 Schulen an der Befragung teilgenommen, zehn mit ihren sechsten und zehn mit ihren neunten/zehnten Klassen. Die aus diesem Vorgehen resultierende Stichprobengröße ist separat für die verschiedenen Befragungsgruppen in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Stichprobengröße in den verschiedenen Befragengruppen

	6. Klassen	9./10. Klassen	Gesamt
Schüler/innen	274 (24)	513 (26)	787 (50)
		(nach Ausschluss: 481)	(nach Ausschluss: 755)
Klassenlehrer/innen	17 (17)	10 (10)	27 (27)
Elternvertreter/innen	6 (5)	8 (7)	14 (12)
Schulleiter/innen	6	6	12

Erläuterung: Vor der Klammer befindet sich die Anzahl Personen, in der Klammer befindet sich die Anzahl der Klassen, aus denen diese Personen stammen.

Bei den Schüler/inne/n der neunten/zehnten Klassen wurden 32 Befragte von den Analysen ausgeschlossen, weil ein oder mehrere der folgenden Gründe zutraten:

- 19 Schüler/innen gaben am Ende des Fragebogens in einer fünfstufigen Antwortskala an, den Fragebogen „schlecht“ oder „sehr schlecht“ verstanden zu haben.

- 14 Schüler/innen wiesen deutliche Widersprüche in ihrem Antwortverhalten auf⁴
- 3 Schüler/innen haben Muster angekreuzt, z. B. bei Mehrfachantworten alle Alternativen angekreuzt oder in einem Frageblock immer den Maximalwert angekreuzt, auch bei gegensätzlich formulierten Fragen.

4.1.4 Beschreibung der Stichproben

Tabelle 2 bis Tabelle 5 zeigen, wie die Stichproben bezüglich Geschlecht, Alter, Schularten und Berliner Bezirken zusammengesetzt waren. Geschlecht wurde über eine offene Frage erfasst, was möglicherweise den (besonders bei den Sechstklässler/inne/n) relativ hohen Anteil fehlender Antworten erklärt. Bei den Sechstklässler/inne/n fällt der hohe Mädchenanteil auf. Möglicherweise haben die Jungen häufiger als die Mädchen vergessen, das schriftliche Einverständnis der Eltern, dass sie an der Befragung teilnehmen dürfen, einzuholen. Bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n haben hingegen mehr Jungen als Mädchen teilgenommen. Die Neunt- und Zehntklässler/innen mussten im Allgemeinen keine Einverständniserklärung der Eltern einholen. Vom Bildungshintergrund der Eltern (siehe Kapitel 4.4.7) unterschieden sich die Sechstklässler/innen nicht von den Neunt- und Zehntklässler/inne/n, was dafür spricht, dass diese Variable keinen unerwünschten Einfluss auf das Unterschreiben der Einverständniserklärung hatte. Bei den Klassenlehrer/inne/n haben mehr Frauen als Männer teilgenommen, bei den Schulleiter/inne/n hingegen mehr Männer als Frauen. Das mag auf die tatsächlichen Unterschiede der Geschlechterzusammensetzung in diesen beiden Gruppen zurück zu führen sein.

Tabelle 2: Geschlecht und Alter der Stichproben

	Geschlecht				Alter	
	weibl.	männl.	absurde Antwort	keine Antwort	Mittelw.	Standardabw.
Schüler/innen 6. Klasse	55%	37%	0%	8%	11,5 J.	0,7 J.
Schüler/innen 9./10. Klasse	45%	49%	1%	5%	15,2 J.	1,0 J.
Klassenlehrer/innen	63%	33%	0%	4%	50,5 J.	7,7 J.
Schulleiter/innen	27%	67%	0%	7%	54,9 J.	6,2 J.

Tabelle 3 bis Tabelle 5 vergleicht die Zusammensetzung der Stichprobe mit der Zusammensetzung der Berliner Grundgesamtheit. Erkennbar ist, dass die Stichprobe repräsentativ für die Schularten, nicht aber für die Berliner Bezirke waren. Bei den Neunt-

⁴ Diese Schüler/innen wurden anhand der intraindividuellen Korrelation psychometrischer Antonyme (15 Item-Paare) identifiziert (Huang, Curran, Keeney, Poposki & DeShon, 2011). Ausgeschlossen wurden Schüler/innen mit einer intraindividuellen Korrelation > .28, da die Verteilung der Korrelationskoeffizienten an dieser Stelle unterbrochen war. Bei den Sechstklässlern war dieses Vorgehen aufgrund einer zu geringen Anzahl psychometrischer Antonyme unter den Items nicht durchführbar.

und Zehntklässler/inne/n waren Charlottenburg-Wilmersdorf, Spandau und Treptow-Köpenick, überrepräsentiert, während sechs der zwölf Bezirke nicht vertreten waren. Bei den Sechstklässler/inne/n waren die Ostbezirke Marzahn-Hellersdorf, Pankow und Treptow-Köpenick überrepräsentiert, während vier der zwölf Bezirke nicht vertreten waren.

Tabelle 3: Schularten bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n

	Schulen	Klassen	Schüler/innen	Neuntklässler/innen in Berlin
Hauptschule (bzw. Hauptschulklasse einer Integrierten Sekundarschule)	1	2	38 (8%)	3.215 (12%)
Realschule (bzw. Realschulklasse einer Integrierten Sekundarschule)	2	5	98 (20%)	4.790 (17%)
Gymnasium	6	13	212 (44%)	11.118 (41%)
Gesamtschule	1	6	133 (28%)	7.736 (28%)

Tabelle 4: Bezirke bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n

	Schulen	Klassen	Schüler/innen	Neuntklässler/innen in Berlin
Charlottenburg-Wilmersdorf	3	6	126 (26%)	2.689 (10%)
Mitte (Tiergarten, Wedding)	1	4	19 (4%)	2.419 (9%)
Spandau	1	6	133 (28%)	2.167 (8%)
Steglitz-Zehlendorf	1	1	14 (3%)	3.149 (11%)
Tempelhof-Schöneberg	2	3	70 (15%)	2.750 (10%)
Treptow-Köpenick	2	6	119 (25%)	1.764 (6%)

Tabelle 5: Bezirke bei den Sechstklässler/inne/n

	Schulen	Klassen	Schüler/innen	Neuntklässler/innen in Berlin
Friedrichshain-Kreuzberg	1	1	7 (3%)	3.000 (9%)
Marzahn-Hellersdorf	2	6	81 (30%)	2.110 (6%)
Mitte (Tiergarten, Wedding)	1	3	24 (9%)	3.541 (10%)
Neukölln	1	2	15 (6%)	3.366 (10%)
Pankow (Prenzlauer Berg, Weißensee)	2	5	61 (22%)	3.206 (9%)
Reinickendorf	1	2	19 (7%)	2.979 (9%)
Tempelhof-Schöneberg	1	2	29 (11%)	3.163 (9%)
Treptow-Köpenick	1	3	38 (14%)	2.103 (6%)

Migrationshintergrund

Um Zusammenhänge zum Migrationshintergrund oder ethnischen Hintergrund zu analysieren, werden die Befragten meist in Kategorien eingeteilt. Beispielsweise haben Teney und Subramanian (2010) ihre Befragten anhand des Geburtslands der Mutter ka-

tegorisiert. Simon (2008) hat sich an der Staatsbürgerschaft der Befragten und dem Geburtsland ihrer Großeltern orientiert: In die Gruppe mit Migrationshintergrund (türkisch bzw. Staaten der ehemaligen UdSSR) wurden Schüler/innen eingeteilt, die eine entsprechende Staatsangehörigkeit besaßen (auch zusätzlich zur deutschen) oder in einem dieser Staaten geboren wurden oder auf die Frage nach dem Geburtsland der Großeltern ausschließlich diese Staaten nannten. In die Gruppe ohne Migrationshintergrund wurden Schüler/innen eingeteilt, die nur die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und in Deutschland geboren wurden und keine Großeltern hatten, die nicht in Deutschland geboren wurden.

Um zwischen Migrant/inn/en der zweiten und dritten Generation unterscheiden zu können und gleichzeitig ökonomisch vorzugehen, wurde Migrationshintergrund in dieser Untersuchung wie folgt erfasst: Die Schüler/innen wurden gebeten, ihre Staatsbürgerschaft(en) und ihr Geburtsland anzugeben. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden dazu Kategorien der größten Zuwanderergruppen Berlins vorgegeben (siehe Tabelle 6). Wenn sie als Geburtsland nicht Deutschland angaben, wurden sie zudem gefragt, wie viele Jahre sie bereits in Deutschland leben. Wenn Sie Deutschland als Geburtsland angaben, wurden Sie nach den Geburtsländern von Mutter und Vater gefragt. Für jedes Elternteil, welches ebenfalls in Deutschland geboren wurde, wurden Sie zudem um die Geburtsländer der entsprechenden Großeltern gebeten. Auf der Basis der oben genannten Kriterien von Simon (2008) ließen sich 253 (35,7%) der Befragten keiner Gruppe zuzuordnen (siehe Tabelle 6), beispielsweise weil ihre Eltern oder Großeltern in unterschiedlichen Ländern geboren wurden.

Tabelle 6: Migrationshintergrund (Kategorisierung nach Simon, 2008)

	6. Klassen		9./10. Klassen		Gesamt	
ohne Migrationsh.	111	44,0%	185	40,6%	296	41,8%
türkisch	11	4,4%	48	10,5%	59	8,3%
arabisch	11	4,4%	15	3,3%	26	3,7%
ehem. UdSSR	13	5,2%	10	2,2%	23	3,2%
ehem. Jugoslawien	7	2,8%	15	3,3%	22	3,1%
polnisch	3	1,2%	17	3,7%	20	2,8%
vietnamesisch	3	1,2%	6	1,3%	9	1,3%
nicht zuzuordnen	93	36,9%	160	35,1%	253	35,7%
SUMME	252	100,0%	456	100,0%	708	100,0%

Da viele Schüler/innen nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten und weil eine Kategorienbildung angesichts fließender Übergänge zwischen den Gruppen fragwürdig erscheint, wurde Migrationshintergrund in dieser Untersuchung nicht kategorial, sondern dimensional gemessen: Dazu wurden für die größten Migrationsgruppen (türkisch, arabisch, Länder der ehemaligen UdSSR, Länder des ehemaligen Jugoslawien sowie polnisch) abgestufte Variablen gebildet, in die nach folgenden Kriterien Punkte zugeteilt wurden:

- entsprechende Staatsbürgerschaft: 1 Punkt
- je im entsprechenden Land geborener Großmutter oder Großvater: 1 Punkt
- je im entsprechenden Land geborenem Elternteil (in diesem Fall wurde nicht mehr nach den jeweiligen Großeltern gefragt): 3 Punkte
- wenn selbst nicht in Deutschland geboren, je 5 Jahre außerhalb Deutschlands: 1 Punkt

Durch dieses Punktesystem ergaben sich in dieser Untersuchung für die Variablen Werte zwischen 0 Punkten (in Deutschland geboren, nur deutsche Staatsbürgerschaft und alle vier Großeltern in Deutschland geboren) bis 9.6 Punkten (im entsprechenden Land geboren, dort 13 Jahre lang gelebt und Staatsbürgerschaft des entsprechenden Landes).

Da die Zusammenhänge von türkischem und arabischem Migrationshintergrund mit anderen Variablen in dieser Untersuchung ähnlich waren, wurden sie der Einfachheit halber zu einer Variablen *türkisch-arabischer Migrationshintergrund* zusammengefasst. Da es sich dabei um die beiden größten Gruppen handelte (siehe Tabelle 6) und zudem fast keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund aus anderen Ländern und Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT existierten, beschränken sich weitere Analysen auf den türkisch-arabischen Migrationshintergrund. Um zu prüfen, ob die Messung von Migrationshintergrund über Dimensionen statt über Kategorien Auswirkungen auf die Ergebnisse hat, wurden Zusammenhänge mit anderen Variablen testhalber auch für dichotome (zweigeteilte) Variablen berechnet, in denen alle Schüler/innen mit mehr als 0 Punkten einer entsprechenden Migrationsgruppe zugeordnet wurden. Die Zusammenhänge dieser dichotomen Variablen waren jedoch kleiner als die der im folgenden verwendeten dimensional Variablen. Die Messung von Migrationshintergrund über Dimensionen statt über Kategorien führt demnach nicht zu einer Unterschätzung der Zusammenhänge.

Sexuelle Orientierung

Die Neunt- und Zehntklässler/innen und die Klassenlehrer/innen wurden gefragt, wie sehr sie sich durch Mädchen bzw. Frauen und durch Jungen bzw. Männer sexuell angezogen fühlen (auf Skalen von 0 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr“). Anhand dieser Fragen wurde ausgewertet, wie sehr sich die Befragten durch das andere Geschlecht und wie sehr sie sich durch das gleiche Geschlecht sexuell angezogen fühlen (siehe Tabelle 7 und Tabelle 8). Über 5% der Neunt- und Zehntklässler/inne/n, die bereit waren, diese Frage zu beantworten, berichteten, sich sexuell sehr durch das gleiche Geschlecht angezogen zu fühlen. Immerhin 26% der Mädchen und 12% der Jungen berichteten, sich mindestens „wenig“ durch das gleiche Geschlecht angezogen zu fühlen. Bei den Klassenlehrer/inne/n war der Anteil derjenigen, die sich durch das gleiche Geschlecht sexuell angezogen fühlen, noch höher (mindestens „wenig“ bei 53% der Frauen und bei 56% der Männer). Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass gleichgeschlechtlich liebende Lehrkräfte eher bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen, aber auch dass in Ber-

lin der Anteil gleichgeschlechtlich liebender Erwachsener höher ist als andernorts, da LSBT gezielt nach Berlin ziehen.

Tabelle 7: Sexuelle Orientierung bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n

Sexuelle Anziehung durch ...	Mädchen		Jungen	
	anderes Geschlecht	gleiches Geschlecht	anderes Geschlecht	gleiches Geschlecht
möchte keine Auskunft geben	9.9%	4.7%	2.6%	3.6%
von denen, die Auskunft gaben				
0 = gar nicht	15.7%	74.0%	12.2%	87.6%
1 = wenig	2.6%	12.7%	1.4%	4.1%
2 = mittel	4.7%	5.4%	4.1%	1.8%
3 = ziemlich	17.3%	2.0%	11.7%	1.4%
4 = sehr	59.7%	5.9%	70.7%	5.1%

Tabelle 8: Sexuelle Orientierung bei den Klassenlehrer/inne/n

Sexuelle Anziehung durch ...	Frauen		Männer	
	anderes Geschlecht	gleiches Geschlecht	anderes Geschlecht	gleiches Geschlecht
möchte keine Auskunft geben	4	3	2	2
0 = gar nicht	1	8	1	4
1 = wenig	1	5	0	0
2 = mittel	1	0	0	1
3 = ziemlich	2	1	2	2
4 = sehr	8	3	4	2

4.2 Fragebogenerhebung: Durchführung

Vor der Befragung erhielten die Klassenlehrer/innen (meist über die Schulleitungen) eine Informationsmail mit folgenden Inhalten:

- Instruktion zur Befragungsdurchführung (siehe Anhang 10.1.3)
- Einverständniserklärungen zur Teilnahme für die Eltern von Schüler/inne/n unter 14 Jahren (siehe Anhang 10.1.4)
- Anschreiben für die Elternvertreter/innen (siehe Anhang 10.1.5)

Die technischen Möglichkeiten zur Online-Durchführung der Befragung wurden vorher entweder von einem Mitglied des Forschungsteams oder einem kompetenten Schulangehörigen geprüft.

Die Befragung der Schüler/innen fand während der Schulzeit im Klassenverbund statt. Bei den sechsten Klassen dauerte sie maximal eine, bei den neunten/zehnten Klassen maximal zwei Schulstunden. Die Befragung wurde in 35 Klassen durch Mitarbeiter/innen des Forschungsprojekts beaufsichtigt und in 15 Klassen durch eine Lehrkraft,

im Allgemeinen den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin. Wenn möglich, wurde sie online an Schulcomputern durchgeführt (521 Fragebögen). War eine Online-Befragung nicht möglich, wurde sie per Papierfragebögen durchgeführt (266 Fragebögen).

Den Schüler/inne/n wurde vor der Befragung mitgeteilt, dass sie die Gelegenheit bekommen, einen Fragebogen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der Humboldt-Universität auszufüllen, in dem es um verschiedene Themen geht, beispielsweise darum, was sie über Lesben und Schwule denken. Sie wurden darauf hingewiesen, dass die Befragung freiwillig ist, sie sie jederzeit abbrechen können und ihre Antworten anonym sind.

Im Anschluss an die Schülerbefragung wurde mehrfach geprüft, wie viele Klassenlehrer/innen und Elternvertreter/innen sich ebenfalls an der Befragung beteiligt hatten und ob der Fragebogen für die Schulleitung ausgefüllt worden war. Nach der ersten Teilnahmeaufforderung wurden die Schulen mindestens drei weitere Male per Email und häufig zusätzlich per Telefon erinnert, wenn die Beteiligung noch unvollständig war, und um eine Erinnerung der Personengruppen gebeten, die sich noch nicht vollständig beteiligt hatten.

4.3 Fragebogenerhebung: Entwicklung der Instrumente

Die Entwicklung der Erhebungsmethoden basierte auf einer ausführlichen Recherche vorhandener Verfahren (siehe Kapitel 4.4). War das Ergebnis der Recherche unzureichend, wurden vorhandene Verfahren für die Zwecke dieser Untersuchung angepasst oder eigene Verfahren entwickelt.

4.3.1 Kontinuierliches Feedback von an der ISV beteiligten Personen

Am 30. November 2010 wurde das Konzept der Studie in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung vor den interessierten Beteiligten der ISV präsentiert. Eingeladen wurden unter anderem Organisationen, die in der Schulaufklärung über sexuelle Vielfalt tätig sind, Vereine der LSBT-Community (etwa die Schwulen Lehrer in der GEW) und Vertreter/innen von Eltern und Schüler/innen. Nach und während der Präsentation wurden Anregungen der Anwesenden zur Durchführung der Studie aufgenommen und nach Möglichkeit umgesetzt. Während der Veranstaltung wurden die Email-Adressen von Personen und Organisationen gesammelt, die in der folgenden Zeit über die Studie informiert werden und an der Entwicklung der Erhebungsinstrumente beteiligt werden wollten. Zu mehreren Zeitpunkten wurden alle Interessierten angeschrieben, über den Zwischenstand informiert und dazu eingeladen, die bis dahin erarbeiteten Erhebungsinstrumente zu kommentieren und Vorschläge dazu zu machen.

4.3.2 Expertenbefragung

Bisher gibt es nur wenig Forschung zu Verhaltensweisen, Wissen und Einstellungen von Lehrkräften, die für den Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule relevant sind. Auch bei Jugendlichen gibt es zwar Forschung zu Einstellungen gegenüber Lesben

und Schwulen, aber kaum Forschung zu relevanten Verhaltensweisen sowie zu Einstellung gegenüber Bisexuellen und Trans*-Personen. Um relevante Einstellungen, Annahmen und Verhaltensweisen zu identifizieren, wurde vom 11. bis 25. Januar 2011 eine Online-Expertenbefragung durchgeführt. Diese richtete sich an Personen, die entweder beruflich oder privat mit Einstellungen und Verhalten von Schüler/inne/n und Lehrkräften gegenüber LSBT beschäftigt waren, beispielsweise Fachkräfte aus der Lehrerfortbildung oder Schulaufklärung, aber auch Lehrkräfte und Schüler/innen selbst. Zur Akquise wurde die E-Mail-Liste mit Interessierten aus der Präsentation bei der Senatsverwaltung herangezogen und die Angeschriebenen gebeten, die Aufforderung zur Teilnahme an relevante Personen weiter zu leiten. In einem Onlinefragebogen (siehe Anhang 10.2.1) wurden den Teilnehmenden folgende offenen Fragen gestellt:

- Welche Verhaltensweisen von Schüler/inne/n diskriminieren LSBT?
- Welche Verhaltensweisen von Schüler/inne/n unterstützen LSBT?
- Welches Verhalten von Lehrkräften dient der Umsetzung der Rahmenrichtlinie A V 27⁵?
- Welches Verhalten von Lehrkräften behindert die Umsetzung der Rahmenrichtlinie A V 27?
- Welche falschen Annahmen zu Lesben und lesbischer Orientierung existieren bei Lehrkräften?
- Welche falschen Annahmen zu Schwulen und schwuler Orientierung existieren bei Lehrkräften?
- Welche falschen Annahmen zu Bisexuellen und bisexueller Orientierung existieren bei Lehrkräften?
- Welche falschen Annahmen zu Trans*-Personen und Transsexualität existieren bei Lehrkräften?
- Welche Einstellungen oder Überzeugungen zu LSBT in der Schule existieren bei Lehrkräften?

Zur Expertenbefragung liegen Antworten von 52 Personen vor, von denen 23 Personen zwischen 30 und 39 Jahre, 16 Personen zwischen 20 und 29 Jahre und sieben Personen zwischen 40 und 49 Jahre alt waren. 28 Personen gaben bei biologischem Geschlecht männlich an, 22 weiblich, eine Person „transunident“ und eine Person machte keine Geschlechtsangaben. Der Bezug der Befragten zum Thema war wie folgt (Mehrfachantworten möglich): 28 gaben ein persönliches Interesse an der Thematik an, 21 waren Mitglied eines Interessenverbandes oder Vereines, der sich mit LSBT-Themen beschäftigt, 20 waren Lehrer/in, 13 arbeiteten in der Fortbildung von Multiplikator/inn/en (z. B. Sozialpädagog/inn/en) zum Thema LSBT, 12 arbeiteten in der Lehrerfortbildung zum Thema LSBT, 8 forschten und/oder lehrten zu diese Thema (z. B. an einer Universität) und 5 waren Schüler/innen.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert. Insbesondere von vielen Befragten genannte Kategorien wurden ausgewählt, um daraus Items für die Erhe-

⁵ Die A V 27 wurde dazu kurz erläutert und ihr kompletter Inhalt verlinkt.

bung von Verhalten, Wissen und Einstellungen von Lehrkräften und Schüler/inne/n zu LSBT zu entwickeln.

4.3.3 Prüfung der Verständlichkeit

Auf der Basis von vorhandenen Fragebögen, eigenen theoretischen Überlegungen und der Expertenbefragung wurden Items zur Messung von Verhalten, Einstellungen, Wissen und deren Einflussvariablen entwickelt. Diese und die dazu gehörigen Instruktionen wurden von 43 Schüler/inne/n (24 Realschüler/inne/n, 9 Grundschüler/inne/n, 8 Gymnasiast/inn/en und 2 Hauptschüler/inne/n) im Alter von elf bis 16 Jahren auf Verständlichkeit geprüft. Schüler/innen, die in ihrer Freizeit an der Prüfung teilnahmen, bekamen als Dankeschön eine Tafel Schokolade (unter 14-Jährige) bzw. 1 € pro 10 min Befragungsdauer (über 14-Jährige).

Zu jedem Item und zu jeder Instruktion gab es neben der Antwortskala auch die Antwortmöglichkeit „Dieses Item / diese Erklärung habe ich nicht verstanden.“ 30 der 43 Schüler/innen wurden in individuellen Interviews zudem gebeten, beim Ausfüllen alles zu nennen, was sie uneindeutig oder unverständlich finden. Zudem wurden sie gebeten, einige der Instruktionen und Items mit eigenen Worten zu wiederholen, um zu prüfen, ob der verstandene Sinn dem beabsichtigten entsprach. Auf der Basis des Feedbacks aus der Verständlichkeitsprüfung wurden einige Items gestrichen und andere verständlicher formuliert.

4.3.4 Statistischer Vortest

Um auf der Basis testtheoretischer Kennwerte die Items weiter einzugrenzen, haben wir zwischen dem 23. April und 1. Mai 2011 eine Onlinebefragung an 207 Schüler/inne/n zwischen 14 und 19 Jahren ($M = 16,6$ Jahre; $SD = 1,6$) durchgeführt (55% weiblich, 43% männlich, 2% sonstige Angaben bei Geschlecht; 86% Gymnasium, 7% Gesamtschule, 3% Integrierte Sekundarschule, 2% Realschule, 1% Hauptschule, 1% Waldorfschule, 1% Sonderschule). Die Befragung wurde im Schneeballsystem bekannt gemacht. Dabei haben wir zum einen Kolleg/inn/en und Bekannte mit Kontakt zu Schüler/innen herangezogen und des weiteren den Landesschülerausschuss als Multiplikator genutzt. Der gesamte Fragebogen war in drei etwa gleich lange Teile unterteilt, die in der Onlinebefragung in zufälliger Reihenfolge dargeboten wurden. Für jeden ausgefüllten Teil bekamen die Befragten ein Los für die Verlosung von fünf Gutscheinen über 20 €, die wahlweise bei Amazon oder iTunes eingelöst werden konnten. In der Einleitung wurde ein Fragebogen zu verschiedenen Themen, „beispielsweise zu sexueller Vielfalt, Vorurteilen, Diskriminierung oder der ‚idealen Frau‘“ angekündigt. Auch beim statistischen Vortest gab es zu jedem Item und zu jeder Instruktion neben der Antwortskala die Antwortmöglichkeit „Dieses Item / diese Erklärung habe ich nicht verstanden.“

Zu jedem Variablenbereich wurden Faktorenanalysen mit Oblimin-Rotation durchgeführt. Es wurde jeweils die Faktorenlösung ausgewählt, die zur theoretisch beabsichtigten Skalenkonzeption am Besten passte. Für den endgültigen Fragebogen wurden

Items auf der Basis von Verständlichkeit, Faktorladungen, Trennschärfen und Itemschwierigkeit ausgewählt.

4.4 Fragebogenerhebung: Beschreibung der Instrumente

4.4.1 Endgültige Fragebögen: Überblick

Tabelle 9 zeigt, welche Variablen in welchen befragten Gruppen und in welcher Reihenfolge erfasst wurden. Die Papierversionen der Fragebögen für die Neunt- und Zehntklässler/innen und die Klassenlehrer/innen sind in Anhang 10.2.3 und 10.2.4 enthalten. Die Sechstklässler/innen bekamen nur einen Teil der Fragen der Neunt- und Zehntklässler/innen, weil zwei Schulstunden für diese Gruppe zu lang erschien und weil einige Fragen (z. B. nach sexueller Orientierung) für die Sechstklässler/innen weniger geeignet waren (Genauerer siehe Kapitel 4.4.3 ff.). Die Elternvertreter/innen und Schulleiter/innen bekamen nur einen Teil der Fragen der Klassenlehrer/innen, weil einige Fragen nur für die Klassenlehrer/innen relevant waren und weil bei Eltern und Schulleitung ein knapper Fragebogen für die Akzeptanz noch wichtiger erschien.

Tabelle 9: Überblick über erfasste Variablen in der Reihenfolge der Darbietung im Fragebogen

Variablen	Befragte Gruppen					
	6.- Klässl.	9./10.- Klässl.	Klas- sen- lehr.	Schul- leitung	Eltern- vertret.	
Begriffsabfrage und –erläuterung: „Lesben“, „Schwule“ und „Bisexuelle“	x	x				
Begriffsabfrage und –erläuterung: „Heterosexuell“, „sexuelle Orientierung“ und „Transsexuelle“		x				
Explizite Einstellung zu LSBT: erst affektiv, dann kognitiv	x	x				
Implizite Einstellung zu LS (über die <i>Affect Misattribution Procedure</i>) ⁶		x				
Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule			x	x	x	
Soziale Dominanzorientierung		x				
Motivation zur Vorurteilstkontrolle		x				
Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen		x				
Religion und Religiosität (Intensität, Religiöse Reflexivität, Religiöser Fundamentalismus)		x				
Diskriminierungswahrnehmung (wegen Herkunft/ Hautfarbe, Geschlecht, Religion, sexueller Identität)		x				
Erwartungen von Bezugspersonen (Eltern, Freund/e/innen, Idol, Klassenlehrer/in) bzgl. Verhalten gegenüber LS		x				
Wissen zu LSBT	x	x	x			
Verhalten von zwei Mitschüler/inne/n: generelle Feindseligkeit und Freundlichkeit	x	x				
Verhalten von zwei Mitschüler/inne/n gegenüber LS	x	x				

⁶ Die Reihenfolge der impliziten und expliziten Einstellung wurde permutiert, d.h. bei der Hälfte der Schüler/innen wurde zuerst die implizite, bei der anderen Hälfte zuerst die explizite Einstellung erfasst.

Variablen	Befragte Gruppen			Klas- sen- lehr.	Schul- leitung	Eltern- vertret.
	6.- Klässl.	9./10.- Klässl.				
Qualifizierung zu sexueller Vielfalt				x	x	
Verhalten Klassenlehrer/in und andere Lehrkräfte: Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule	x	x		x		
Wissen um LSB-Lehrer/innen an der eigenen Schule	x	x		x		
Wissen um LSB-Schüler/innen an der eigenen Schule				x		
Wurde Thematisierung sexueller Vielfalt an der Schule durch andere angeregt?				x		
Kenntnis der A V 27				x	x	x
Schulleitbild: Erwähnung von Mobbing/Gewalt und sexueller Orientierung	x	x		x	x	x
Kontakt zum Klassenlehrer bzw. zur Klassenlehrerin: Unterricht seit wann und welchen Fächern	x	x				
Kontakt zu LSB		x				
Sexuelle Anziehung durch Männer und durch Frauen		x		x		
Angaben zur Schule	x	x			x	
Bildung, Zahl der Haushaltsmitglieder	x	x				
Ökonomische Situation	x	x				
Geschlecht, Alter	x	x		x	x	
Migrationshintergrund	x	x				
Verständnis des Fragebogens	x	x				
Umrechnung Schulnoten zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium				x		
Protokoll zur Schülerbefragung: Störungen, Fragen				x		

Erläuterung: L = Lesben, S = Schwule, B = Bisexuelle, T = Transsexuelle

Für die Analyse von Zusammenhängen zwischen Variablen wurden inhaltsähnliche Items (Einzelfragen) durch Mittelwertbildung zu Skalen zusammengefasst. Diese Zusammenfassungen werden in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben und erfolgten auf der Basis theoretischer Vorannahmen sowie empirischer Überprüfungen durch Faktorenanalysen. Da bei den Sechstklässler/innen nicht alle Skalen und Items erfasst wurden, erfolgten Faktorenanalysen und Reliabilitätsberechnungen (Cronbach's α) bei den Schüler/innen (solange nichts anderes erwähnt) auf der Basis der neunten/zehnten Klassen. Wenn einzelne Items einer Skala nicht beantwortet waren, wurden der Skalenwert durch Mittelwertbildung der beantworteten Items gebildet, wenn die Anzahl beantworteter Items hoch genug war, ein ausreichend hohes Cronbach's α von mindestens .60 zu erzeugen⁷. Wenn bei Items einer Skala unterschiedliche Antwortskalen vorkamen (z. B. Vierer- und Fünferskalen) wurden die Items vor der Mittelwertbildung entweder z-standardisiert oder in eine einheitliche Skala transformiert.

⁷ Die dafür minimal notwendige Itemsanzahl wurde ermittelt, indem solange immer das Item aus der Skala ausgeschlossen wurde, welches bei Ausschluss die stärkste Reduzierung von Cronbach's α hervorrief.

4.4.2 Verhalten

Das Verhalten der Schüler/innen wurde ausschließlich, das der Lehrkräfte überwiegend über Fremdbeschreibungen von (Mit)Schüler/inne/n erfasst. Die Schüler/innen wurden dazu gebeten, nur Verhalten der vergangenen 12 Monaten einzuschätzen, das sie persönlich bei der jeweils einzuschätzenden Person mitbekommen haben. Die Items begannen dabei jeweils mit dem Halbsatz „Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie [Mitschüler/in X bzw. mein/e Klassenlehrer/in] ...“. Einige erfragte Verhaltensweisen konnten nur in bestimmten Situationen auftreten. Bei solchen Verhaltensweisen wurde jeweils zusätzlich die Antwort ermöglicht, dass die entsprechende Situation nicht vorkam. Beispielsweise gab es für das Item „... sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat“ auch die Antwortalternative „Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Mädchen wie ein Junge verhalten“. Im Onlinefragebogen wurde die Reihenfolge der Items innerhalb eines Itemsblocks randomisiert.

Verhalten der Schüler/innen

Vor der Befragung wurden die Klassenlehrer/innen gebeten, eine Liste aller an der Befragung teilnehmenden Schüler/innen ihrer Klasse zu erstellen und die Namen zu nummerieren. Jede/r teilnehmende Schüler/in bekam vor Beginn der Befragung eine solche nummerierte Teilnehmerliste. Während der Befragung wurde jede/r Schüler/in gebeten, das Verhalten bei den beiden auf die eigene Person folgenden Schüler/inne/n einzuschätzen.

Es ist anzunehmen, dass diskriminierendes und unterstützendes Verhalten gegenüber LSBT mit *generell* feindseligem und freundlichen Verhalten der Schüler/innen einhergeht. Daher wurde auch generelle *Feindseligkeit* (Cronbach's $\alpha = .75$) erfasst, indem gefragt wurde, wie oft die einzuschätzende Person „über andere gelästert hat“, „Schimpfwörter verwendet hat“ und „mit jemand anderem nichts mehr zu tun haben wollte“ (jeweils auf vierstufigen Skalen von 0 = „nie“ bis 3 = „häufig“). Generelle *Freundlichkeit* (Cronbach's $\alpha = .61$) wurde erfasst, indem gefragt wurde, wie oft die einzuschätzende Person „gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn jemand anderes geärgert wurde“ und „über eine Person gesagt hat, dass er/sie sie mag“.

Items zur Messung von Verhalten gegenüber LSBT wurden auf der Basis der Expertenbefragung (siehe Kapitel 4.3.2) und einem existierenden Fragebögen (Schope & Eliason, 2000) entwickelt. *Diskriminierendes Verhalten* (Cronbach's $\alpha = .83$) wurde über folgende Items gemessen: „'schwul' oder 'Schwuchtel' als Schimpfwort verwendet hat“, „'Lesbe' als Schimpfwort verwendet hat“ und „Witze über Schwule oder Lesben gemacht hat“. Schüler/innen, die berichteten, dass in ihrer Klasse Personen bekannt waren, die lesbisch oder schwul waren oder dafür gehalten wurden, bekamen zudem folgende Items vorgelegt: „deshalb über eine Person gelästert hat“ und „deshalb mit einer Person nichts zu tun haben wollte“. Außerdem wurde gefragt, ob die einzuschätzende Person „sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat“ und „sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat“ (jeweils auf fünfstufigen Skalen von 0 = „nie“ bis 4 = „jedes Mal“). *Unterstützendes Verhalten*

(Cronbach's $\alpha = .66$) wurde über folgende Items gemessen: „gesagt hat, dass er/sie Schwule okay findet“ und „gesagt hat, dass er/sie Lesben okay findet“. Schüler/innen, in deren Klasse lesbische oder schwule Personen bekannt waren, bekamen zudem folgende Items vorgelegt: „über eine Person, die für lesbisch gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag“, „über eine Person, die für schwul gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag“ (jeweils von 0 = „nie“ bis 3 = „häufig“) und „gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn eine Person deshalb geärgert wurde“ (von 0 = „nie“ bis 4 = „jedes Mal“). Die Korrelation zwischen der durch die Klassenlehrer/innen eingeschätzten Häufigkeit homophober Beschimpfungen in ihrer Klasse und dem durch die Mitschüler/innen eingeschätzten diskriminierenden Verhalten beträgt $r = .79$, was für eine sehr gute Validität der Verhaltensmessung spricht.

Verhalten der Klassenlehrer/innen

Items zur Messung des Umgangs der Klassenlehrer/innen mit sexueller Vielfalt wurden auf der Basis der Expertenbefragung (siehe Kapitel 4.3.2) und existierender Forschung (Crisp, 2006; Zack, Mannheim & Alfano, 2010) entwickelt. Um Erhebungszeit zu sparen, bekam jede/r Schüler/in nur etwa ein Drittel der Items zur Einschätzung des Lehrerverhaltens vorgelegt. Vergleichbar zur Messung des Schülerverhaltens gaben die Schüler/innen an, wie oft sie bei ihrem Klassenlehrer bzw. ihrer Klassenlehrerin in den letzten 12 Monaten verschiedene Verhaltensweisen mitbekommen haben.

Die *Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Klassenlehrer/innen* (Cronbach's $\alpha = .72$) wurde über folgende Items erfasst „darüber gesprochen hat, warum manche Menschen Lesben oder Schwule nicht mögen“, „mit uns länger über das Thema Lesbischsein und Schwulsein im Unterricht gesprochen hat“, „mit Unterrichtsmaterialien (z.B. Aufgaben, Bücher, Filme) gearbeitet hat, in denen auch Lesben oder Schwule vorkommen“, „Beispiele von zwei Jungen/Männern, die sich lieben oder zwei Mädchen/Frauen, die sich lieben, erzählt hat“, „uns Informationsmaterial zu Lesben und Schwulen zur Verfügung gestellt hat (z. B. Broschüren, Bücher, Filme, Internetseiten)“ und „uns gesagt hat, dass Lesbischsein und Schwulsein nichts Schlimmes ist“ (jeweils von 0 = „nie“ bis 3 = „häufig“). Zusätzlich wurde die Anzahl unterschiedlicher Schulfächer, die Anzahl früherer Jahrgänge und die Stundenanzahl, in denen der/die Klassenlehrer/in Lesbischsein oder Schwulsein thematisiert hat, in die Skala einbezogen.

Die *Bewertung von LSBT* (Cronbach's $\alpha = .89$) wurde auf fünfstufigen Skalen (von -2 = „sehr negativ“ über 0 = „neutral“ bis +2 = „sehr positiv“) erfasst, indem die Schüler/innen gefragt wurden, wie positiv oder negativ ihr/e Klassenlehrer/in lesbische Frauen/Mädchen, schwule Männer/Jungen, bisexuelle Menschen sowie transsexuelle Menschen bewertet hat. „Bisexuell“ und „transsexuell“ wurde dabei erneut definiert.

Intervention gegen Diskriminierung (Cronbach's $\alpha = .80$) wurde darüber erfasst, ob der/die Klassenlehrer/in „gezeigt hat, dass er/sie es nicht duldet, wenn Mitschüler/innen geärgert werden, weil sie für lesbisch oder schwul gehalten werden“, „... wenn ein Junge geärgert wird, weil er sich wie ein Mädchen verhält“, „... wenn ein Mädchen geärgert wird, weil es sich wie ein Junge verhält“ sowie ob er/sie „gezeigt hat, dass er/sie die

Schimpfwörter "schwul", "Schwuchtel" oder "Lesbe" nicht duldet". Beantwortet konnten diese Items jeweils über fünfstufige Antwortskalen von 0 = „nie“ bis 4 = „jedes mal“.

Lustigmachen über geschlechtsuntypisches Verhalten (Cronbach's $\alpha = .81$) wurde mit folgenden Items gemessen: „sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat“, „sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat“ und „gelacht hat, als Witze über Schwule oder Lesben gemacht wurden“ (von 0 = „nie“ bis 4 = „jedes Mal“).

Verhalten anderer Lehrkräfte

Neben dem Verhalten der Klassenlehrer/innen wurde gefragt, ob und in welchen Schulfächern und welchen Jahrgängen andere Lehrkräfte Schwulsein und Lesbischsein im Unterricht thematisiert haben und wie viele Stunden sie das insgesamt getan haben. Die *Thematisierung sexueller Vielfalt durch andere Lehrkräfte* wurde gemessen, indem die Zahl unterschiedlicher Jahrgänge, Fächer und die Stundenanzahl z-standardisiert und gemittelt wurden.

4.4.3 Einstellungen

Bei den Schüler/inne/n wurden nicht nur (wie meist üblich) die expliziten, d. h. bewusst kontrollierbaren Einstellungen über Selbstaussagen erfragt, sondern auch ihre impliziten, d. h. automatischen Einstellungen über die *Affective Misattribution Procedure* (Payne, Cheng, Govorun & Stewart, 2005). Die meisten Items zu expliziten Einstellungen bezogen sich auf Lesben und Schwule, einige aber auch auf Bisexuelle sowie auf Personen, die lieber das andere Geschlecht haben möchten (Trans*). Bei den anderen befragten Gruppen (Klassenlehrer/innen, Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen) wurde nicht die Einstellung zu LSBT, sondern die Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule erfasst.

Explizite Einstellungen der Schüler/innen

Bei den expliziten Einstellungen wurde zuerst die affektive (d. h. gefühlsmäßige) und anschließend die kognitive (d. h. überzeugungsbasierte) Einstellung erfasst. Im Onlinefragebogen wurde die Reihenfolge der Items innerhalb dieser beiden Blöcke randomisiert. Die affektive Einstellung wurde in Anlehnung an vorhandene Fragebögen (Hudson & Ricketts, 1980; Schack, 2010; Seise et al., 2002) erfasst, indem die Schüler/innen gebeten wurden, sich verschiedene Situationen vorzustellen und anzugeben, wie sich diese für sie anfühlen (auf fünfstufigen Antwortskalen von -2 = „sehr unangenehm“ bis +2 „sehr angenehm“). Die *affektive Einstellung gegenüber Lesben und bisexuellen Mädchen* (Cronbach's $\alpha = .81$) wurde über folgende Items gemessen „Du bist in einer Gruppe von lesbischen Mädchen“, „Du erfährst, dass eine Freundin von dir lesbisch ist“, „Eine Freundin will mit dir in ein Café gehen, in dem sich vor allem Lesben treffen“, „Du erfährst, dass eine Freundin von dir bisexuell ist“ und „Du erfährst, dass deine Lehrerin lesbisch ist“. Die *affektive Einstellung gegenüber Schwulen und bisexuellen*

Jungen (Cronbach's $\alpha = .87$) wurde über die gleichen Items mit Austausch der entsprechenden Begriffe gemessen.

Die *kognitive Einstellung* (Cronbach's $\alpha = .94$) wurde in Anlehnung an vorhandene Fragebögen (Seise et al., 2002; Simon, 2008) gemessen, indem die Schüler/innen gefragt wurden, ob und wie sehr sie den folgenden Aussagen (auf fünfstufigen Skalen von 0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt sehr“) zustimmen: „Schwule und Lesben sollten die gleichen Rechte haben wie alle anderen auch“, „Schwule Paare sollten heiraten dürfen und dabei die gleichen Rechte bekommen wie in Ehen zwischen Mann und Frau“, „Wenn ein Junge/Mann auf andere Jungen/Männer steht, sollte er alles tun, um das zu ändern“ (negativ gepolt⁸) und „Schwulsein ist genauso in Ordnung wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen“. Alle Items wurden mit Austausch der entsprechenden Begriffe sowohl für Lesben als auch für Schwule vorgelegt.

Neben den drei genannten Einzelskalen wurde auch eine Gesamtskala zur Messung der *expliziten Einstellungen* (Cronbach's $\alpha = .92$) gebildet. Diese umfasst zusätzlich zu den bereits genannten Items noch die Items „Ich finde es gut, im Schulunterricht etwas über Lesben und Schwule zu lernen“, „Ich finde es gut, wenn unsere Klasse von einer Gruppe von Lesben und Schwulen besucht wird, die mit uns sprechen und denen wir Fragen stellen können“, „Du erfährst, dass ein Freund von dir lieber ein Mädchen sein will“ und „Du erfährst, dass eine Freundin von dir lieber ein Junge sein will“.

Implizite Einstellungen der Schüler/innen

Die *Affective Misattribution Procedure* (AMP, Payne et al., 2005; Payne, Hall, Cameron & Bishara, 2010) zur Messung der impliziten Einstellungen nutzt die Probleme, die Menschen dabei haben, die Ursache ihrer Gefühlsreaktionen korrekt zu identifizieren. Dazu wurden den Neunt- und Zehntklässler/innen 100 chinesische Schriftzeichen für jeweils 200 ms dargeboten mit der Bitte, jeweils zu beurteilen, ob sie ihnen als angenehmer oder unangenehmer als der Durchschnitt erscheinen. 100 ms vor den Schriftzeichen wurden für jeweils 100 ms Fotos von Liebespaaren dargeboten, sogenannte „Primes“. In einer Instruktion zu Beginn wurden die Schüler/innen (fett gedruckt) aufgefordert, sich von diesen Fotos in ihrer Bewertung der Schriftzeichen nicht beeinflussen zu lassen. Da die Schriftzeichen weder besonders angenehm oder unangenehm erscheinen⁹, verwenden Personen, die die AMP bearbeiten, unbewusst die durch den vorherigen Prime ausgelöste affektive Reaktion zur Bewertung des Schriftzeichens. Wenn ein Prime (beispielsweise ein schwules Pärchen) eine negative Reaktion erzeugt, führt diese dazu, dass das anschließende Schriftzeichen eher unangenehm als angenehm bewertet wird.

Um die impliziten Einstellungen zu Lesben, Schwulen und Heterosexuellen zu messen, wurden als Primes aus jeder Gruppe zehn verschiedene Fotos von Paaren ausgewählt, die so eindeutig wie möglich als Liebespaare wahrgenommen wurden, ohne sexualisiertes Verhalten zu zeigen. Es wurden nur Paare ausgewählt, die auch bei kur-

⁸ „Negativ gepolt“ bedeutet, dass Zustimmung zu diesem Item als negative Einstellung gewertet wird.

⁹ Danach wurden sie vorgetestet. Schüler/innen, die angaben, chinesische Schriftzeichen lesen zu können, wurden von der Auswertung impliziter Einstellungen ausgeschlossen.

zer Darbietung zuverlässig einer der drei Gruppen zugeordnet werden konnten. Jeweils fünf waren Hochzeitspaare (zwei davon küssten sich auf den Mund), vier Paare küssten sich auf den Mund, ohne zu heiraten und eins befand sich in einem Paartanz. Je zwei Paare waren Jugendliche, die anderen acht junge Erwachsene. Die Paare wurden danach ausgewählt, dass sie bezüglich Valenz (Angenehmheit) und ethnischem Hintergrund (mehrheitlich nordeuropäisch, teilweise südeuropäisch oder türkisch-arabisch) zwischen den drei Gruppen vergleichbar waren¹⁰. Der Hintergrund der Paare wurde grau eingefärbt. Jedes Paar wurde in zufälliger Reihenfolge drei Mal als Prime dargeboten und zum Vergleich zudem zehn Mal statt eines Paares ein graues Quadrat (als neutraler Prime).

Zur Messung der impliziten Einstellungen zu jeder der Gruppen wurde jeweils der Anteil der Schriftzeichen, die anschließend als angenehm bewertet wurden, an allen anschließend bewerteten Schriftzeichen herangezogen¹¹. Reaktionen, die schneller als 150 ms nach dem Schriftzeichen erfolgten, wurden ausgeschlossen, da in einer so kurzen Zeit eine Bewertung unwahrscheinlich ist. Reaktionen, die langsamer als 3000 ms nach dem Schriftzeichen erfolgten, wurden ausgeschlossen, weil diese nicht mehr als instruktionsgemäß „schnell und spontan“ betrachtet werden können. Die Reliabilität der Skalen ist gut (Cronbach's α für die implizite Einstellung zu Lesben = .88, zu Schwulen = .93, zu Heterosexuellen = .84 und zu neutralen Primes = .73). Auch die Validität konnte nachgewiesen werden: Der Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Einstellungen wurde durch die Motivation, vorurteilsfrei zu erscheinen¹², moderiert. Je höher die Motivation der Schüler/innen war, vorurteilsfrei zu erscheinen, desto weniger ließ sich ihre explizite Einstellung durch ihre implizite vorhersagen, d. h., desto eher kontrollierten sie in den Fragebögen ihre expliziten Einstellungen und orientierten sich statt an ihrem Bauchgefühl an dem Wunsch, keine Vorurteile zu zeigen.

Einstellungen der Lehrkräfte, Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen zum Umgang mit sexueller Vielfalt in der Schule

Wie soll nach Ansicht von Lehrkräften, Schulleiter/inne/n und Elternvertreter/inne/n das Thema sexuelle Vielfalt in der Schule behandelt werden? Um diese Frage zu beantworten, wurden auf der Basis der Ergebnisse der Expertenbefragung (siehe Kapitel 4.3.2) und existierender Forschung (Crisp, 2006; Zack et al., 2010) Items formuliert, in denen mögliche Überzeugungen dieser drei Gruppen zum Ausdruck gebracht wurden. Im Onlinefragebogen wurde (abgesehen von den ersten beiden Items) die Reihenfolge der Items randomisiert. Einige der Items ließen sich faktorenanalytisch drei Skalen zuzuordnen:

¹⁰ Eindeutigkeit der Romantik, ethnischer Hintergrund und Valenz (Angenehmheit) wurden von vier Personen eingeschätzt, zwei Frauen und zwei Männer, davon jeweils eine/r heterosexuell und eine/r lesbisch/schwul.

¹¹ Items, die sich in einer Faktorenanalyse als nicht trennscharf erwiesen (z. B. die ersten beiden der 100 Items), wurden nicht einbezogen.

¹² Die *Motivation, vorurteilsfrei zu erscheinen* (Cronbach's α = .58) wurde anhand der folgenden beiden Aussagen gemessen „Es ist mir wichtig, dass andere nicht denken, ich hätte Vorurteile gegenüber Lesben und Schwulen“ und „Es ist mir egal, wenn jemand glaubt, dass ich Vorurteile gegenüber Lesben oder Schwulen hätte“ (negativ gepolt).

Die *Einstellung zur Thematisierung sexueller Vielfalt* (Cronbach's $\alpha = .85$) wurde anhand folgender Aussagen gemessen (auf fünfstufigen Skalen von 0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt sehr“): „Unsere Schule sollte Aufklärungsteams mit LSBT einladen, um sexuelle Vielfalt mit den Schüler/inne/n zu thematisieren“, „Sexuelle Vielfalt sollte an unserer Schule thematisiert werden“, „Lehrkräfte unserer Schule sollten das Thema sexuelle Vielfalt gegenüber den Eltern (z. B. auf Elternabenden) ansprechen“, „Thematisieren von sexueller Vielfalt in der Schule reduziert Diskriminierungen in der Schule“, „Alle Lehrkräfte sollten sich mit dem Thema sexuelle Vielfalt auskennen“, „Lehrkräfte an unserer Schule sollten sich fortbilden, um sexuelle Vielfalt mit ihren Schüler/inne/n thematisieren zu können“ und „Die Lehrkräfte unserer Schule sollten LSBT-Schüler/innen bei ihrem Coming Out unterstützen (d. h. dabei, zu ihrer sexuellen Orientierung zu stehen)“. Zudem wurde gefragt „Wenn sexuelle Vielfalt in der Schule thematisiert wird: In welcher Klasse sollte das frühestens passieren?“ und eine frühere Thematisierung als positivere Einstellung zur Thematisierung gewertet.

Die *Einstellung zur Vorbeugung vor Diskriminierung* (Cronbach's $\alpha = .76$) wurde anhand folgender Aussagen gemessen: „LSBT-Lehrkräfte sollten sich an unserer Schule besser nicht outen (d. h. als solche zu erkennen geben)“ (negativ gepolt), „LSBT-Schüler/innen sollten sich an unserer Schule besser nicht outen (d. h. als solche zu erkennen geben)“ (negativ gepolt), „Lehrkräfte, die dazu stehen, LSBT zu sein, verbessern die Akzeptanz sexueller Vielfalt bei den Schüler/inne/n“, „Die Lehrkräfte sollten LSBT vor Diskriminierung schützen“, „Die Lehrkräfte sollten LSBT-Schüler/innen an unserer Schule dabei helfen, sich gegen Diskriminierung zu wehren“, „Es ist mir wichtig, dass LSBT-Schüler/innen an unserer Schule offen zu ihrer sexuellen Orientierung stehen können, wenn sie dies wollen“ und „LSBT-Lehrkräfte sollen selbst entscheiden können, ob und vor wem sie sich outen (d. h. als solche zu erkennen geben)“.

Die *Einstellung, dass sich das Opfer ändern soll* (Cronbach's $\alpha = .98$) wurde anhand folgender Aussagen gemessen: „Wenn ein Schüler gehänselt wird, weil er sich verhält wie ein Mädchen, sollte er männlicher auftreten“ und „Wenn eine Schülerin gehänselt wird, weil sie sich verhält wie ein Junge, sollte sie weiblicher auftreten“.

Eine Reihe weiterer Aussagen konnte faktorenanalytisch nicht zugeordnet werden (z. T. weil sie nicht in allen drei Gruppen erfasst wurden und dadurch die Stichprobe für eine Faktorenanalyse zu klein war). Sämtliche Items sind sowohl bei den Ergebnissen in Kapitel 5.4.3 als auch im Anhang in Kapitel 10.2.4 abgebildet.

4.4.4 Wissen

Um das Wissen zu LSBT zu messen, wurden einerseits Items eines englischen Wissenstests (Harris, 1995) übersetzt, andererseits anhand eigener Überlegungen und den in der Expertenbefragung (siehe Kapitel 4.3.2) genannten Fehlannahmen neue Items entwickelt. Bei den Schüler/inne/n wurde zusätzlich geprüft, ob diese die Begriffe „lesbisch“, „schwul“ und „bisexuell“ sowie bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n auch „heterosexuell“, „transsexuell“ und „sexuelle Orientierung“ kennen. Zu den Begriffen wurden auf der Basis der offenen Antworten aus dem Vortest (siehe Kapitel 4.3.4) zu je-

der korrekten Antwort zwei falsche Antworten formuliert. Alle anderen Items wurden in Form von Aussagen vorgelegt, zu denen die Befragten angeben sollten, ob diese richtig oder falsch sind oder ob sie das nicht wissen. Die korrekten Antworten der Items wurden anhand vorhandener Forschung zu LSBT identifiziert (APA Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation, 2009; Fiedler, 2004; Sherblom & Bahr, 2008). Sämtliche Items sind sowohl bei den Ergebnissen in Kapitel 5.5 (dort auch mit korrekten Antworten) als auch im Anhang in Kapitel 10.2.3 abgebildet. Zur Messung des Wissens wurde jede richtige Antwort mit +1, jede falsche Antwort mit -1 und jede „weiß nicht“-Antwort mit 0 gewertet (Cronbach's $\alpha = .63$). Die Lehrkräfte wurden zudem nach einer eigenen Einschätzung ihres Wissens zu LSBT gefragt. Die Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Testwert zeigt, dass sie ihr Wissen recht gut einschätzen können ($r = .48$).

4.4.5 Konservatismus

Zur Messung potenzieller Einflussvariablen wurden die Neunt- und Zehntklässler/innen zu ihrer sozialen Dominanzorientierung, ihrer Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen und ihrer Religiosität gefragt. Diese wurden unter dem Oberbegriff des *Konservatismus* zusammengefasst.

Soziale Dominanz-Orientierung

Bevor die Schüler/innen die Fragen zur Sozialen Dominanzorientierung beantworteten, wurde ihnen erläutert, was in diesen Items mit dem Begriff „Gruppe“ gemeint sein soll. Die *Soziale Dominanzorientierung* (Cronbach's $\alpha = .76$) wurde (als Kurzform der Skala von Cohrs & Asbrock, 2009) anhand folgender Aussagen gemessen: „Es ist wahrscheinlich ganz gut, dass bestimmte Gruppen in der Gesellschaft oben stehen und andere unten“, „Es wäre gut, wenn alle Gruppen gleichgestellt wären“ (negativ gepolt), „Manche Gruppen haben mehr Chancen im Leben als andere, das ist völlig in Ordnung so“, „Alle Gruppen sollten gleich viel von unserem Reichtum abbekommen“ (negativ gepolt), „Unterlegene bzw. schwächere Gruppen sollten unter sich bleiben“ und „Wir hätten weniger Probleme, wenn wir alle Gruppen gleich behandeln würden“ (negativ gepolt).

Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen

Aus existierenden Fragebögen zu geschlechtstypischem Verhalten und Geschlechterstereotypen (Bem, 1974; Chang, 1999; Kerr & Holden, 1996; King & King, 1997; Krampen, 1979; Pleck, Sonenstein & Ku, 1994; Spence & Helmreich, 1997; Spence, J. T., Helmreich & Stapp, 1975; Thompson & Pleck, 1986) wurden 45 Verhaltensweisen zusammengetragen, die entweder als stereotyp für Frauen oder für Männer gelten. Zur Messung der Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen wurden die Befragten gebeten, zu jeder Verhaltensweise jeweils anzugeben, wie gut oder schlecht sie es finden, wenn eine Frau bzw. ein Mann sie zeigt (auf fünfstufigen Antwortskalen von -2 = „sehr schlecht“ bis +2 = „sehr gut“). Im Onlinefragebogen wurde per Zufall entweder zuerst die Bewertung der Frauen oder zuerst die Bewertung der Männer erfasst. Für die Auswer-

tung wurde für jeden Befragten je Verhaltensweise die Differenz gebildet zwischen der Bewertung, wenn eine Frau sie zeigt und der Bewertung, wenn ein Mann sie zeigt. In der Pilotstudie (siehe Kapitel 4.3.4) wurden Verhaltensweisen ausgewählt, deren Geschlechterdifferenzen am höchsten auf einem Faktor luden und gleichzeitig möglichst viele inhaltliche Facetten von Geschlechterrollen abdeckten.

Die Gesamtskala *Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen* (Cronbach's $\alpha = .78$) wurde anhand folgender Differenzen gemessen „weint, wenn ihn/sie etwas sehr verletzt hat“ (Frauen – Männer), „unterbricht für ein Jahr seine/ihre Berufstätigkeit, um für sein/ihr Kind zu sorgen“ (Frauen – Männer), „wird von Beruf Friseur/in“ (Frauen – Männer), „übernimmt zu Hause das Putzen der Wohnung“ (Frauen – Männer), „wird Manager/in in einem großen Wirtschaftsunternehmen“ (Männer – Frauen), „versorgt die Familie, während der/die Partner/in für den Haushalt sorgt“ (Männer – Frauen), „wird Automechaniker/in“ (Männer – Frauen), „spielt Fußball“ (Männer – Frauen) und „geht zur Bundeswehr und wird Berufssoldat/in“ (Männer – Frauen). Zusätzlich wurden Teilskalen zur Messung der *Akzeptanz traditionell weiblicher Geschlechterrollen* (Cronbach's $\alpha = .59$) aus den Differenzen für die stereotyp weiblichen Verhaltensweisen und *Akzeptanz traditionell männlicher Geschlechterrollen* (Cronbach's $\alpha = .72$) aus den Differenzen für die stereotyp männlichen Verhaltensweisen gebildet. In Letztere wurde zusätzlich die Differenz für das Verhalten „bezahlt bei einem Date die gemeinsame Rechnung“ einbezogen.

Religiosität

Zur Erhebung von Religiosität wurden Skalen des Religiositäts-Struktur-Tests (R-S-T, Huber, 2008) verwendet. Zunächst wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie einer Religionsgemeinschaft angehören und wenn ja, welcher. Christ/inn/en und Muslime wurden anschließend nach ihrer Konfession bzw. Glaubensrichtung gefragt. Die generelle *Religiosität* (Cronbach's $\alpha = .87$) wurde über die Zentralitäts-Skala des R-S-T anhand folgender Fragen gemessen: „Wie häufig nimmst du an Gottesdiensten, Gemeinschaftsgebeten oder Tempelritualen teil?“, „Wie häufig betest du?“, „Wie häufig meditierst du?“, „Wie oft denkst du über religiöse Themen nach?“, „Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder etwas Göttliches in dein Leben eingreift?“, „Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit Allem Eins zu sein?“, „Wie stark glaubst du daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt?“. Bei den Fragen zu Gebeten bzw. Meditation wurde nur die Frage mit der höheren Häufigkeit gewertet. Zusätzlich wurde die Frage „Alles in allem: Als wie religiös würdest du dich selbst bezeichnen?“ einbezogen.

Bei den Befragten, die sich als mindestens „wenig religiös“ bezeichneten, wurden zwei weitere Dimensionen von Religiosität erfasst: *Religiöse Reflexivität* (Cronbach's $\alpha = .77$) wurde mit drei Fragen gemessen, z. B. „Wie wichtig ist es für dich, religiöse Fragen von verschiedenen Seiten aus zu betrachten?“. *Religiöser Fundamentalismus* (Cronbach's $\alpha = .89$) wurde mit sechs Items gemessen, z. B. „Ich bin davon überzeugt, dass in religiösen Fragen vor allem meine eigene Religion Recht hat und andere Religionen eher Unrecht haben“. Da Religiöser Fundamentalismus und Religiosität zu $r = .73$ ($p < .001$)

korrelierten und Werte für Reflexivität und Fundamentalismus nur für die mindestens „wenig religiösen“ Befragten vorlagen, wird im Folgenden nur Religiosität als Prädiktor in die Analysen einbezogen.

4.4.6 Soziales Umfeld

Zur Erhebung des sozialen Umfelds wurden die Neunt- und Zehntklässler/innen gefragt, ob sie bewusst mit lesbischen, schwulen und bisexuellen Personen Kontakt hatten und welche Erwartungen zur Behandlung dieser Gruppen sie bei wichtigen Bezugspersonen wahrnehmen.

Kontakt mit LSB

Der Umfang des bewussten Kontaktes mit LSB wurde separat für die vier Gruppen lesbische Mädchen oder Frauen, bisexuelle Mädchen oder Frauen, schwule Jungen oder Männer und bisexuelle Jungen oder Männer erfragt. Im Onlinefragebogen wurde die Reihenfolge der vier Gruppen randomisiert. Zunächst wurde jeweils gefragt, ob sie persönlich Mitglieder der jeweiligen Gruppe kennen, d. h. sich schon mal mit ihnen unterhalten haben. Wenn dies der Fall war, folgten Fragen zur Anzahl bekannter Gruppenmitglieder („1“, „2 bis 3“, „4 bis 7“, „8 bis 15“, „mehr als 15“) und zur Dauer der Unterhaltung mit ihnen in den vergangenen drei Monaten („weniger als 2 Stunden“, „zwischen 2 und 4 Stunden“, „zwischen 4 und 8 Stunden“, „zwischen 8 und 16 Stunden“, „zwischen 16 und 32 Stunden“, „mehr als 32 Stunden“).

Erwartungen von Bezugspersonen pro LS

Die Schüler/innen wurden gefragt, wie gut oder schlecht es verschiedene Personen(gruppen) aus ihrem sozialen Umfeld fänden, wenn sie sich diskriminierend oder unterstützend gegenüber Lesben oder Schwulen verhalten würden (fünfstufig von -2 = „sehr schlecht“, bis +2 = „sehr gut“). Als Bezugspersonen wurden ihre „besten Freundinnen und Freunde“, ihre Eltern, ihr/e Klassenlehrer/in und ihr Idol ausgewählt. Um ein Idol auszuwählen, wurden sie gefragt, welche bekannte Person sie am meisten mögen oder bewundern. Im Onlinefragebogen wurde die Reihenfolge der vier Bezugspersonen und die Reihenfolge der Items zu jeder Bezugsperson randomisiert. Alle Verhaltensweisen wurden je einmal auf Lesben und einmal auf Schwule bezogen. Vorgelegt wurden zwei diskriminierende Verhaltensweisen („mit einem Mädchen/Jungen nichts zu tun haben wolltest, weil sie/er lesbisch/schwul ist“ und „Witze über Lesben/Schwule machen würdest“) und zwei unterstützende Verhaltensweisen („sagen würdest, dass du Lesben/Schwule okay findest“ und „zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn ein/e Lesbe/Schwuler geärgert wird“). Die Gesamtskala zur Messung der Erwartungen von Bezugspersonen hatte demnach 32 Items (4 Verhaltensweisen x 4 Bezugspersonen x 2 Gruppen: Lesben und Schwule) und ein Cronbach's α von .93.

4.4.7 Status in deutscher Gesellschaft

Um zu analysieren, ob eine eigene Benachteiligung oder Privilegierung in der deutschen Gesellschaft Einstellungen, Wissen und Verhalten zu LSBT beeinflusst, wurden die Schüler/innen zu ihrer Bildung bzw. ihrem Bildungshintergrund gefragt sowie zu ihrer ökonomischen Situation und eigenen Wahrnehmungen von Diskriminierung.

Bildung

Bildung (Cronbach's $\alpha = .81$) wurde angelehnt an existierende Fragebögen (Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007; Kunter et al., 2002) mit Hilfe der Schulnoten in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache, der Wiederholung einer Schulklasse, der Anzahl Bücher zu Hause, der Anzahl Musikinstrumente zu Hause und der Existenz von Büchern mit Gedichten zu Hause erfasst. Die Neunt- und Zehntklässler/innen wurden zudem nach der Ausbildung sowie dem Schulabschluss ihrer Eltern und der Existenz von „klassischer Literatur (z. B. von Goethe)“ zu Hause gefragt.

Um die Schulnoten für alle Schulformen und Kurse vergleichbar zu machen, wurden sie anhand einer Tabelle der Notenstufen und Punktwerte an der Gesamtschule (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2005) in das an der Gesamtschule gängige 15-Punkte-System umgerechnet. Das Gymnasium wurde dabei mit dem schwierigsten Kurs der Gesamtschule (F) gleichgesetzt, die Realschule mit dem Mittelwert der beiden mittleren Kurse (E und G) und die Hauptschule mit leichtesten Kurs der Gesamtschule (A). Dieses Vorgehen entsprach den Einschätzungen der befragten Klassenlehrer/innen, dass eine Note am Gymnasium etwa 1,5 Noten strenger ist als auf der Realschule und an der Realschule etwa 1,5 Noten strenger ist als auf der Hauptschule. Wenn es an den Hauptschulen ein Kurssystem gab, wurden für den schwierigsten Kurs A zwei Punkte addiert und für den einfachsten C zwei Punkte abgezogen.

Da die Anzahl von Objekten (z. B. Büchern) zu Hause abhängig ist von der Anzahl der Haushaltsmitglieder, wurden ab dem zweiten über 25-Jährigen und für jeden zusätzlichen unter 25-Jährigen die Werte abhängig von der Zahl der Haushaltsmitglieder nach unten angepasst¹³. Zur Ermittlung des Skalen-Gesamtwertes wurden sämtliche Items zunächst z-standardisiert und folgende Items doppelt gewichtet, da diese deutlich feiner abgestuft gemessen wurden und deutlich höhere Faktorladungen aufwiesen: die drei Schulnoten, die Zahl der Bücher im Haushalt und die Ausbildung der Eltern.

Ökonomische Situation

Die ökonomische Situation (Cronbach's $\alpha = .72$) wurde zum einen anhand von subjektiven Einschätzungen der finanziellen Situation der eigenen Familie bzw. der eigenen Person im Vergleich zu anderen Familien bzw. gleichaltrigen Jugendlichen erfragt (fünf-

¹³ Beispielsweise wurde bei der Anzahl Bücher im Haushalt ab dem zweiten über 25-Jährigen für jeden weiteren eine Antwortkategorie abgezogen und für jeden weiteren unter 25-Jährigen eine halbe Antwortkategorie abgezogen. Die Antwortkategorien bei den Büchern waren folgendermaßen: keine (0), ein paar (1-30), etwa ein Regalfach voll (31-70), etwa zwei bis vier Regalfächer voll (71-200), etwa ein Regal voll (201-400), etwa zwei bis vier Regale voll (401-1300), etwa fünf bis acht Regale voll (mehr als 1301-2500), mehr als acht Regale voll (mehr als 2500). Sämtliche Antwortkategorien können im Fragebogen im Anhang (siehe Kapitel 10.2.3) nachgelesen werden.

stufige Antwortskalen von -2 = „deutlich weniger als andere“ bis +2 = „deutlich mehr als andere“). Zum anderen wurden angelehnt an existierende Fragebögen (Gerecht et al., 2007; Kunter et al., 2002) objektivere Maße herangezogen: das Geld, das die Befragten jeden Monat bekommen und so ausgeben können, wie sie es wollen (Freizeit, Spaß und Hobby), der eigene Besitz von Zimmer, Computer (auch Notebook, iPad etc.), Smartphone und MP3-Player (z. B. iPod) sowie der Familienbesitz von Autos (Anzahl), Badezimmern (Anzahl), funktionsfähigen Computern (Anzahl), Garten und Eigentumswohnung. Wie auch bei einigen Bildungs-Items, wurden ab dem zweiten über 25-Jährigen und für jeden zusätzlichen unter 25-Jährigen die Anzahl von Computern, Autos und Badezimmern abhängig von der Zahl der Haushaltsmitglieder nach unten angepasst. Wie auch bei Bildung wurden folgende Items doppelt gewichtet, da sie feiner abgestuft gemessen wurden und dadurch ladungsstärker waren: Einschätzung eigene finanzieller Situation, Einschätzung finanzieller Situation der Familie, Anzahl Computer, Anzahl Autos und Anzahl der Badezimmer.

Wahrnehmung von Diskriminierung

Die Wahrnehmung von Diskriminierung wurde auf folgende Diskriminierungsgründe bezogen erfasst: a) Herkunft oder Hautfarbe, b) Geschlecht, c) Religion (oder nicht religiös genug erscheinen), d) LSBT sein oder dafür gehalten werden. Die Fragen zur Diskriminierung, weil man für LSBT gehalten wurde, wurden nur auf die Erfahrungen an der Schule bezogen und dort separat für Diskriminierung durch Mitschüler/innen und Diskriminierung durch Lehrkräfte erfragt. In Anlehnung an existierende Fragebögen (Brettfeld & Wetzels, 2007; Krahe, Abraham, Felber & Helbig, 2005) wurde zu allen vier Diskriminierungsgründen bezogen auf die vergangenen zwölf Monate erfragt, wie oft sie die folgenden sechs Diskriminierungsarten wahrgenommen haben (vierstufig von 0 = „nie“ bis 3 = „häufig“): „sich wegen [Gruppenzugehörigkeit] von mir fern gehalten“, „mich wegen [Gruppenzugehörigkeit] komisch angeschaut“, „wegen [Gruppenzugehörigkeit] gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt)“, „über Menschen [meiner sozialen Gruppe] in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht“, „mir gegenüber wegen [Gruppenzugehörigkeit] gemeine Bemerkungen gemacht“ und „mich wegen [Gruppenzugehörigkeit] geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen“. Auf der Basis der Faktorenanalyse und theoretischer Überlegungen wurden zwei Skalen gebildet: *Wahrgenommene Diskriminierung wegen Herkunft und Religion* (Cronbach's $\alpha = .80$) und *Wahrgenommene Diskriminierung wegen LSBT und Geschlecht* (Cronbach's $\alpha = .83$). Diese beinhalten jeweils sämtliche Items, die sich auf die entsprechenden Gruppen beziehen.

4.5 Obligatorischer Kurzfragebogen für die Schulleitungen

Um das Ausmaß der Umsetzung der A V 27 in den Berliner Schulen erfassen zu können, war es wichtig, eine repräsentative Auswahl von Schulen aus der Grundgesamtheit zu befragen. Dazu reichte es nicht aus, strukturelle Merkmale wie Bezirk und

Schulart zu kontrollieren. Es war darüber hinaus wichtig, dass nicht nur selektiv Schulen befragt werden, deren Schulleitung dem Thema sexuelle Vielfalt aufgeschlossen gegenüber steht. Da die Senatsverwaltung den Schulen keine Weisung erteilte, an der Untersuchung teilzunehmen, war jedoch mit einer Selektivität der Schulauswahl zu rechnen. Zu befürchten war, dass aufgeschlossene Schulleitungen eher bereit sein werden, an der Untersuchung teilzunehmen, als ablehnende Schulleitungen. Um erfassen zu können, wie stark die Selektivität der endgültigen Stichprobe war und um zumindest einige zentrale Variablen für sämtliche Schulen in Erfahrung zu bringen, wurde ein obligatorischer Kurzfragebogen (siehe 10.2.2) entwickelt. Dieser Kurzfragebogen wurde an sämtliche Schulen geschickt, die bei einer der drei Stichprobenziehungen ausgewählt wurden und enthielt keine Fragen zu Einstellungen, sondern ausschließlich zu objektivierbaren Gegebenheiten an den Schulen.

4.5.1 Inhalte des Kurzfragebogens

Im Kurzfragebogen wurden die Schulleitungen gebeten, Angaben zu folgenden Gegebenheiten an ihrer Schule zu machen:

- Anlässe, zu denen an der Schule sexuelle Vielfalt thematisiert wurde: Schulkonferenzen, andere Konferenzen, Elternabende, schriftliche Informationen an die Lehrkräfte, Schulunterricht, Projekte, Plakate, Informationsmaterial, Besuch eines Aufklärungsteams
- Inhalte einer Thematisierung sexueller Vielfalt: Homophobie oder Transphobie, Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt, Schüler/innen, Eltern oder Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)
- Empfehlungen der Schulleitung, sexuelle Vielfalt im Unterricht zu thematisieren und Qualifizierungsmaßnahmen dazu zu besuchen
- Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zu sexueller Vielfalt
- Bekanntheit und Bekanntmachung der A V 27
- Konsequenzen der A V 27

4.5.2 Beschreibung der Stichprobe

Von den 99 Schulen, die in die Stichprobe gezogen wurden, haben 85 den Kurzfragebogen ausgefüllt. Erfreulicherweise unterschieden sich die Schulen, die an der Gesamtbefragung teilnahmen, auf folgenden Variablen nicht signifikant von den nicht teilnehmenden Schulen:

- Ausmaß der Thematisierung sexueller Vielfalt (Summe der Anlässe und Inhalte)
- Bekanntheit der A V 27 bei den Schulleitungen
- Bekanntmachung der A V 27 durch die Schulleitungen
- Vorhandensein von Konsequenzen der A V 27 an der Schule

Offenbar waren die teilnehmenden Schulen also vergleichbar zu den nicht teilnehmenden Schulen. Die Ablehnung der Teilnahme erfolgte (wie auch meist von den Schulen angegeben) wahrscheinlich vor allem aus Zeitmangel und Überlastung und weniger aus einer Ablehnung, sich mit sexueller Vielfalt an der Schule zu befassen. Allerdings

haben die Schulleitungen es an einigen Schulen den Klassenlehrer/inne/n und Eltern überlassen, ob die Befragung durchgeführt wurde oder nicht. Es ist also anzunehmen, dass Klassen, deren Klassenlehrer/in oder Eltern dem Thema sexuelle Vielfalt gegenüber ablehnend waren, in der Untersuchung unterrepräsentiert waren.

4.6 Interviews

Um die Ergebnisse aus den Fragebögen zu ergänzen und zu vertiefen, wurden Interviews mit Lehrkräften und Schulleiter/inne/n zu ihren Erfahrungen und ihrem Umgang mit sexueller Vielfalt an ihrer Schule geführt.

4.6.1 Akquise und Beschreibung der Stichproben

Wir haben auf vier verschiedene Arten Personen um die Teilnahme an einem Interview gebeten:

1. Am Ende der Fragebögen für die Lehrkräfte und Schulleitungen gab es einen Web-Link auf einen weiteren Fragebogen, in dem bei Bereitschaft die eigenen Kontaktdaten hinterlassen werden konnten.
2. Im Mailverkehr mit den Schulen wurde nach den Sommerferien 2011 auf die Suche nach Interviewpartner/inne/n hingewiesen.
3. Bei persönlichen Kontakten mit Schulleiter/inne/n und Lehrkräften im Rahmen der Befragung wurde um die Teilnahme an einem Interview gebeten.
4. Sämtliche Schulen Berlins erhielten über den Mailverteiler der Senatsverwaltung den Aufruf für die Interviews.

Interviewt wurden sieben Schulleiter/innen und 13 Lehrkräfte. Ursprünglich angestrebt waren 12 Schulleiter/innen und 12 Lehrkräfte. Es war jedoch trotz mehrfacher Aufrufe und persönlicher Anfragen bei den beteiligten Schulen nicht möglich, mehr als sieben Schulleiter/inne/n für ein Interview zu gewinnen. Von den sieben Schulleiter/inne/n waren sechs männlich und eine weiblich. Zwei arbeiteten an einer Integrierten Sekundarschule, zwei an einem Gymnasium, einer an einer Realschule, einer an einer Grundschule und einer an einer Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Von den 13 Lehrkräften waren acht weiblich und fünf männlich. Acht arbeiteten an einem Gymnasium, zwei an einer Integrierten Sekundarschule und drei an einer Grundschule.

4.6.2 Allgemeines Vorgehen bei den Interviews

Die Interviews wurden von drei Interviewerinnen geführt, wobei zwei für die Interviews mit den Lehrkräften zuständig waren und eine für die Interviews mit den Schulleiter/inne/n. Die Interviewerinnen wurden vor den Interviews intensiv in Interviewführung geschult. Die Schulung bestand aus

1. der Lektüre der Regeln zur Interviewführung (auf der Basis von Hellferich, 2005; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010)
2. einem eintägigen Interviewtraining
3. mehrmaligem Feedback zu eigenen Interviews

Dabei wurden folgende Fertigkeiten eingeübt:

- Positive Beziehung zum Interviewten aufbauen
- Aktiv zuhören
- Offene Fragen stellen statt Antwortalternativen vorgeben oder Ja-nein-Fragen stellen
- Neutral sein, d. h. keine Wertungen oder Deutungen/Interpretationen ausdrücken
- Eigenes Verständnis sichern und Details erfahren
- Nach konkreten Ereignissen fragen statt nach Verallgemeinerungen
- Prägnant und verständlich fragen

4.6.3 Ablauf während der Interviews

Der Interviewablauf für die Lehrkräfte ist in Anhang 10.3.1 dargestellt. Nach einer Einführung gliederte sich der Frageteil in vier Blöcke:

1. das Sammeln von Ereignissen an der eigenen Schule, bei denen die interviewte Person von Seiten der Schüler/innen, der Kolleg/inn/en, der Schulleitung oder der Eltern mit sexueller Vielfalt in Berührung gekommen ist
2. die Vertiefung einzelner Ereignisse, um ihren Kontext, die Rolle anderer Beteiligten, das eigene Verhalten, dessen Gründe und die Reaktionen anderer darauf zu erfahren
3. die Kenntnis der A V 27, ggf. die eigenen Reaktionen darauf und die Reaktionen an der eigenen Schule
4. die eigenen Wünsche, wie der Umgang mit sexueller Vielfalt an ihrer Schule idealerweise aussehen sollte, speziell bezogen auf Richtlinien/Lehrpläne, die Schulleitung, Unterrichtsmaterial, Qualifizierungsmaßnahmen und das eigene Verhalten

Abschließend wurden die Interviewten gefragt, ob sich an ihrer Schule durch Teilnahme an der Untersuchung etwas geändert habe, was sie bewogen hat, am Interview teilzunehmen und ob sie noch etwas ergänzen wollen.

Der Ablauf bei den Schulleiter/inne/n war gleich, mit Ausnahme folgender Themen:

- Beim Sammeln von Ereignissen wurde nicht nach der Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Schulleitung, sondern nach der Thematisierung von Seiten der Senatsverwaltung und auf Schulleiterkonferenzen gefragt.
- Bei der Vertiefung einzelner Ereignisse wurde nicht explizit nach dem Umgang mit homophoben Beschimpfungen durch die Schüler/innen, sondern nach der Thematisierung im Kollegium und auf Schulleiterkonferenzen gefragt

5 Ergebnisse I: Bestandsaufnahme

Dieses erste von drei Ergebniskapiteln befasst sich mit einer Bestandsaufnahme zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen, indem es die deskriptiven Befunde der Untersuchung darstellt. Zunächst geht es um die Bekanntheit und die berichteten Folgen der sexualpädagogischen Richtlinien A V 27. Anschließend wird gezeigt, wie sich die Schüler/innen gegenüber Lesben, Schwulen und nicht geschlechtskonformen Mitschüler/innen verhalten und wie ihre Lehrkräfte mit sexueller Vielfalt umgehen. Daraufhin werden die Einstellungen der verschiedenen Gruppen präsentiert. Abschließend wird das Wissen von Schüler/innen und ihren Klassenlehrer/innen zu LSBT gegenüber gestellt.

5.1 Die allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27)

5.1.1 Wie bekannt ist die A V 27 und woher ist sie bekannt?

Die Mehrheit der Schulleitungen gab im obligatorischen Kurzfragebogen an, von der Existenz der A V 27 zu wissen und diese auch gegenüber ihren Lehrkräften bekannt gemacht zu haben (siehe Tabelle 10). Demgegenüber gab jedoch nur ein Drittel der befragten Klassenlehrer/innen im freiwilligen Fragebogen an, von der Existenz der A V 27 zu wissen und nur 15%, ihren Inhalt zu kennen. Von den befragten Elternvertreter/innen kannte niemand die A V 27.

In den Interviews ergab sich ein ähnliches Bild: Zwar behaupteten fünf der sieben Schulleiter/innen, zu wissen, dass die A V 27 existiert und zwei davon, ihren Inhalt zu kennen. Von den 13 interviewten Lehrkräften behaupteten jedoch nur vier zu wissen, dass die A V 27 existiert und davon behauptete nur eine, ihren Inhalt zu kennen. Gerade bei den Personen, die diese Richtlinie umsetzen sollen, war ihr Inhalt also sehr selten bekannt, und das obwohl die Lehrkräfte, die an der Befragung teilnahmen, wahrscheinlich überdurchschnittlich stark am Thema sexuelle Vielfalt interessiert waren.

Tabelle 10: Bekanntheit und Konsequenzen der A V 27

	Schulleitungen (aus dem obligator. Kurzfragebogen)	Klassenlehrer (aus dem freiwilligen Fragebogen)	Elternvertreter (aus dem freiwilligen Fragebogen)
wissen, dass es sie gibt	87%	33%	0%
kennen Inhalt	50%	15%	nicht gefragt
haben sie bekannt gemacht	65%	nicht gefragt	nicht gefragt
berichten über Konsequenzen an ihrer Schule	14%	nicht gefragt	nicht gefragt

Die neun der 27 befragten Klassenlehrer/innen, die im Fragebogen angaben, zu wissen, dass es die A V 27 gibt, hatten dies vor allem durch die Senatsverwaltung (5)

oder Ihre Schulleitung (4) erfahren, seltener durch Kolleg/inn/en (3), einmal durch eine Qualifikationsmaßnahme, einmal durch eine Gewerkschaft, einmal durch eine Ethikfortbildung und nie durch Eltern, Schüler/innen oder eigene Recherche (Mehrfachnennungen möglich).

5.1.2 Wurde die A V 27 gezielt umgesetzt?

In einer offenen Frage im obligatorischen Kurzfragebogen wurde von 14% der Schulleitungen von Konsequenzen der A V 27 an ihrer Schule berichtet (siehe Tabelle 10). Am häufigsten wurde von einer (stärkeren) Berücksichtigung sexueller Vielfalt im Unterricht berichtet (6%), etwas seltener von einer Thematisierung sexueller Vielfalt gegenüber den Eltern (4%) sowie von offeneren Diskussionen über sexuelle Vielfalt an der Schule (4%).

5.1.3 Wie sind die Einstellungen zur A V 27?

Aufgrund der geringen Bekanntheit der A V 27, insbesondere ihres Inhalts, konnte nicht systematisch erfasst werden, wie sie von den Befragten bewertet wurde. Ein/e Schulleiter/in bewertete im Interview die Verwendung von Abkürzungen für schulische Richtlinien negativ und schlug vor, sie stattdessen inhaltlich zu benennen. Ein/e Schulleiter/in bewertete generell die Menge von Reformen und Richtlinien seitens der Senatsverwaltung negativ.

5.2 Verhalten: Schüler/innen

5.2.1 Wie verhalten sich die Schüler/innen?

Zunächst wird präsentiert, wie freundlich oder feindselig sich die Schüler/innen generell gegenüber ihren Mitschüler/inne/n verhielten (siehe Tabelle 11 obere Hälfte), anschließend wie sie sich spezifisch gegenüber Lesben und Schwulen sowie nicht geschlechtskonformen Mitschüler/inne/n verhielten (siehe Tabelle 11 untere Hälfte und Tabelle 12). Betrachtet man das generelle Verhalten, so fällt auf, dass sich die Sechstklässler/innen sowohl häufiger feindselig als auch häufiger freundlich gegenüber ihren Mitschüler/inne/n verhielten als die Neunt- und Zehntklässler/innen. Beispielsweise wurden 73% aller Sechstklässler/innen in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal (bzw. nicht „nie“) dabei beobachtet, dass sie mit einer Person nichts mehr zu tun haben wollten, aber nur 55% aller Neunt- und Zehntklässler/innen. Gleichermaßen wurden 76% der Sechstklässler/innen, aber nur 64% der Neunt- und Zehntklässler/innen dabei beobachtet, als sie gezeigt haben, dass sie es nicht gut finden, wenn jemand anderes geärgert wurde.

Vergleichbare Unterschiede zwischen Sechstklässler/inne/n und Neunt-/Zehntklässler/inne/n traten beim Verhalten gegenüber Lesben, Schwulen und sich nicht geschlechtskonform verhaltenden Mitschüler/inne/n auf. 62% aller Sechstklässler/innen und 54% aller Neunt- und Zehntklässler/innen hatten in den vergangenen 12 Monaten

mindestens einmal „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort verwendet. Auch „Lesbe“ war als Schimpfwort verbreitet (40% und 22%). Explizite positive Bewertungen gegenüber der Gruppe der Lesben oder Schwulen wurden allerdings kaum geäußert.

Tabelle 11: Verhalten der Schüler/innen

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in Nr. X ...	Jahrgang	"nie"	bis "einmal"	bis "mehrmals"	bis "oft"	Mittelw.	Std. abw.	Anzahl
		0	>0 bis 1	>1 bis 2	>2 bis 3			
über andere gelästert hat.	6	10%	40%	34%	16%	1,24	0,82	262
	9/10	25%	35%	30%	10%	1,09	0,88	461
mit jemand anderem nichts mehr zu tun haben wollte.	6	27%	41%	28%	4%	0,90	0,77	262
	9/10	45%	36%	15%	4%	0,63	0,76	459
Schimpfwörter verwendet hat.	6	7%	31%	36%	25%	1,56	0,88	262
	9/10	17%	25%	32%	26%	1,50	0,98	461
gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn jemand anderes geärgert wurde.	6	24%	47%	23%	6%	0,92	0,77	262
	9/10	36%	35%	23%	6%	0,83	0,82	461
über eine Person gesagt hat, dass er/sie sie mag.	6	25%	41%	28%	7%	0,96	0,82	262
	9/10	31%	38%	27%	5%	0,90	0,80	457
gesagt hat, dass er/sie Lesben okay findet.	6	71%	23%	5%	0%	0,24	0,46	262
	9/10	73%	20%	6%	1%	0,28	0,55	459
gesagt hat, dass er/sie Schwule okay findet.	6	67%	27%	6%	0%	0,27	0,48	262
	9/10	71%	20%	8%	1%	0,30	0,57	457
"schwul" oder "Schwuchtel" als Schimpfwort verwendet hat.	6	38%	37%	20%	5%	0,75	0,79	262
	9/10	46%	27%	23%	5%	0,73	0,83	458
"Lesbe" als Schimpfwort verwendet hat.	6	60%	28%	11%	2%	0,43	0,66	262
	9/10	78%	14%	7%	1%	0,24	0,54	460
Witze über Schwule oder Lesben gemacht hat.	6	62%	29%	8%	1%	0,37	0,56	262
	9/10	66%	21%	12%	2%	0,37	0,63	458

Erläuterung: Die Tabelle zeigt, wie häufig zwei Mitschüler/innen die jeweiligen Verhaltensweisen im Durchschnitt bei einem Schüler mitbekommen haben. „Nie“ bedeutet also, dass beide Mitschüler/innen das Verhalten nicht beobachtet haben, „bis einmal“, dass einer oder beide das Verhalten mindestens einmal mitbekommen haben u. s. w.

Tabelle 12 bezieht sich auf Verhalten, das nur unter bestimmten Voraussetzungen auftreten kann, beispielsweise wenn an der Schule Lehrkräfte oder Schüler/innen für lesbisch oder schwul gehalten wurden oder dazu standen, lesbisch oder schwul zu sein. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils nur auf die Schüler/innen, bei denen diese Voraussetzung erfüllt war. Die Hälfte der Sechstklässler/innen und ein Drittel der Neunt- und Zehntklässler/innen hatten über andere Personen gelästert, weil diese für lesbisch oder schwul gehalten wurden. Zudem machte sich etwa die Hälfte der Schüler/innen mindestens selten (auf einer Skala von „nie“ bis „jedes Mal“) über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig, z. B. einen Jungen, „der sich wie ein Mädchen verhalten hat“. Allerdings kam es auch zu Solidarität. So zeigten 58% der Sechstklässler/innen und 56% der Neunt- und Zehntklässler/innen mindestens „selten“, dass sie es nicht gut finden,

wenn eine Person wegen ihres vermeintlichen Lesbisch- oder Schwulenseins geärgert wurde.

Tabelle 12: Verhalten der Schüler/innen gegenüber lesbischen, schwulen und nicht geschlechtskonformen Mitschüler/innen und Lehrkräften

Manchmal werden auch Lehrkräfte oder Schüler/innen für lesbisch oder schwul gehalten oder sie stehen selbst offen dazu, lesbisch oder schwul zu sein.

	Jahrgang	nein	ja, bei einer Person	ja, bei mehreren Personen	ja, bei vielen Personen	Anzahl
Ist das in letzten 12 Monaten in eurer Schule passiert und war auch bei den meisten aus eurer Klasse bekannt?	6	78%	17%	4%	1%	263
	9/10	65%	27%	7%	1%	446

[Wenn lesbische oder schwule Personen vorhanden:]

Wie hat sich Mitschüler/in Nr. X in den letzten 12 Monaten gegenüber Lehrkräften oder Mitschüler/innen verhalten, die lesbisch oder schwul sind oder dafür gehalten wurden?

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in Nr. X	Jahrgang	"nie"	bis "einmal"	bis "mehrmals"	bis "oft"	Mittelw.	Std. abw.	Anzahl
		0	>0 bis 1	>1 bis 2	>2 bis 3			
deshalb über eine Person gelästert hat.	6	51%	33%	12%	4%	0,66	0,83	98
	9/10	66%	18%	12%	5%	0,51	0,84	275
deshalb mit einer Person nichts zu tun haben wollte.	6	68%	17%	11%	4%	0,50	0,83	99
	9/10	80%	10%	7%	3%	0,29	0,67	269
über eine Person, die für lesbisch gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	6	74%	17%	9%	0%	0,33	0,60	96
	9/10	83%	12%	4%	1%	0,19	0,49	270
über eine Person, die für schwul gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	6	74%	20%	5%	1%	0,32	0,60	98
	9/10	82%	10%	7%	2%	0,24	0,60	269

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in Nr. X	Jahrgang	nie	zwischen "nie" und "Hälfte der Fälle"	in etwa der Hälfte der Fälle	zwischen "Hälfte der Fälle" und "jedes Mal"	jedes Mal	Mittelw.	Std. abw.	Anzahl
		0	>0 bis <2	2	>2 bis <4	4			
gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn eine Person deshalb geärgert wurde.	6	42%	30%	11%	11%	5%	1,05	1,21	56
	9/10	44%	34%	9%	7%	7%	0,97	1,17	184
sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat.	6	39%	37%	10%	10%	3%	0,98	1,09	211
	9/10	46%	33%	7%	8%	5%	0,93	1,17	369
sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat.	6	51%	35%	9%	6%	1%	0,67	0,87	200
	9/10	51%	29%	8%	7%	6%	0,86	1,17	357

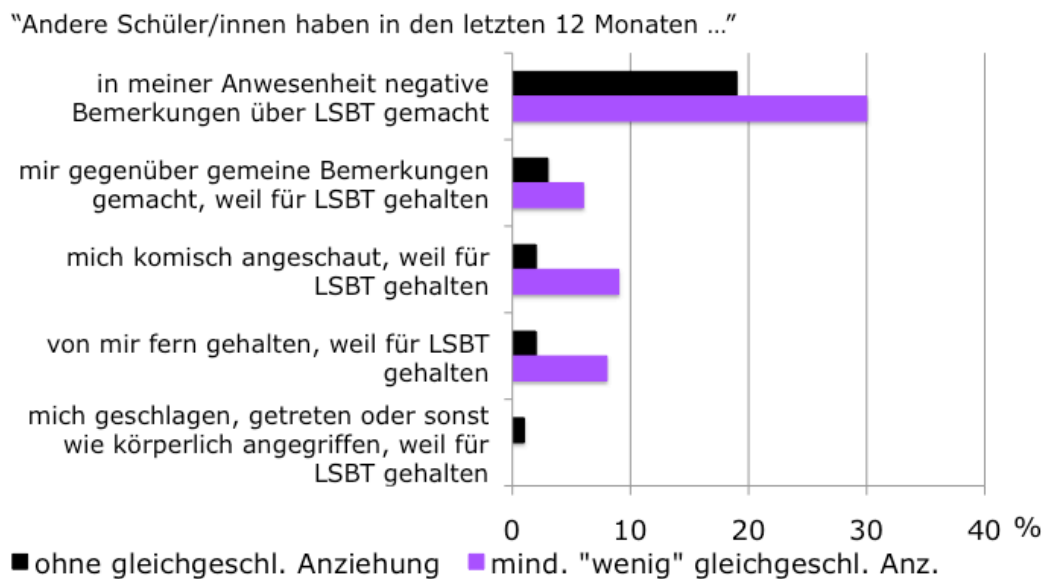
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass homophobe Beschimpfungen bei den Schüler/innen, insbesondere bei den Sechstklässler/innen, weit verbreitet sind. Doch wird dieses Verhalten von den Schüler/innen als diskriminierend wahrgenommen? Die Perspektive der Schüler/innen als potenzielle Diskriminierungsopfer wird im folgenden Kapitel dargestellt.

5.2.2 Erleben die Schüler/innen homo- und transphobe Diskriminierung durch ihre Mitschüler/innen?

Da es bei homo- und transphober Diskriminierung nicht auf die tatsächliche, sondern auf die unterstellte sexuelle Identität ankommt, wurden nicht nur LSBT- sondern

sämtliche Neunt- und Zehntklässler/innen nach ihren diesbezüglichen Diskriminierungswahrnehmungen gefragt. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass LSBT-Schüler/innen solche Diskriminierungen häufiger erleben bzw. sie eher wahrnehmen. Daher wurden die Befragten unterteilt in diejenigen, die keinerlei sexuelle Anziehung durch das gleiche Geschlecht berichteten und diejenigen, die mindestens „wenig“ sexuelle Anziehung durch das gleiche Geschlecht berichteten. Offensichtlich nahmen die meisten Schüler/innen die weit verbreitete Beschimpfung durch die Begriffe „schwul“, „Schwuchtel“ oder „Lesbe“ nicht als Diskriminierung wahr. So berichteten nur 30% aller Schüler/innen mit gleichgeschlechtlicher Anziehung, dass in den vergangenen 12 Monaten in ihrer Anwesenheit mindestens „einmal“ negative Bemerkungen über LSBT gemacht wurden; bei den anderen Schüler/inne/n waren es nur 19% (siehe Abbildung 3). Diskriminierung (z. B. Vermeidung von Kontakt), weil man selbst für LSBT gehalten wurde, berichteten weniger als 10% der Schüler/innen. Diese Ergebnisse sind auch darauf zurück zu führen, dass nur bei wenigen LSBT-Schüler/inne/n der neunten oder zehnten Klasse die sexuelle Identität in der Klasse bekannt ist (siehe Kapitel 5.3.4). Die Schüler/innen beugen Diskriminierung dadurch vor, dass sie sich nicht „outen“.

Abbildung 3: Wahrnehmung von Diskriminierung durch Mitschüler/innen wegen nicht heterosexueller Orientierung



5.3 Verhalten: Lehrkräfte und Schulleiter/innen

5.3.1 Wie und wo wird sexuelle Vielfalt an den Schulen thematisiert?

Im Kurzfragebogen gaben 58% der Schulleitungen an, dass sexuelle Vielfalt seit 2002 im Unterricht thematisiert wurde (siehe Tabelle 13). Andersherum bedeutet das, dass in 42% aller Schulen der Lehrplan nicht umgesetzt wurde, nach dem sexuelle Identität in der fünften oder sechsten Klasse (Naturwissenschaften) und in der siebten oder achten Klasse (Biologieunterricht) im Unterricht thematisiert werden muss (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, keine Jahresangabe). Eher als

auf der Schulkonferenz wurde sexuelle Vielfalt nach Schulleitungs-Angaben in anderen Konferenzen thematisiert. Immerhin 12% berichteten, dass die Schüler/innen von Aufklärungsteams zu sexueller Vielfalt besucht wurden (am häufigsten von ABQueer) und 11% berichteten, Plakate aufgehängt zu haben (am häufigsten vom LSVD).

Tabelle 13: Kontexte der Thematisierung sexueller Vielfalt (Kurzfragebogen)

Unterricht	58%
andere Konferenzen (außer Schulkonferenz)	57%
Elternabende	44%
Schulkonferenz	33%
schriftliche Infos an die Lehrkräfte	31%
Aufklärungsteams (ABQueer/LSVD/"homosexuelle Migrant/innen"/Lambda)	12%
Plakate LSVD/Senatsverwaltung	11%
Projekte zu sozialer Vielfalt	6%
Projekte zu LSBT	5%
Projekte zu Sexualität	5%

Bei den zur Auswahl stehenden Inhalten der Thematisierung wurde im Kurzfragebogen am häufigsten die „Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt“ angekreuzt (61%) sowie „Homo- oder Transphobie“ (45%). Seltener wurden LSBT-Schulangehörige thematisiert (LSBT-Schüler/innen: 19%, LSBT-Eltern: 14% und LSBT-Lehrkräfte: 11%). Die Hälfte der Schulleitungen berichtete im Kurzfragebogen, Lehrkräften die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht empfohlen zu haben. Allerdings gaben nur 18% der Klassenlehrer/innen in ihrem Fragebogen an, dass ihnen eine Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Schulleitung empfohlen wurde. Lediglich 14% der Schulleiter/innen und 15% der Klassenlehrer/innen gaben in ihren Fragebögen an, an ihrer Schule die Durchführung von Aufklärungsveranstaltungen zu sexueller Vielfalt angeregt zu haben.

5.3.2 Wie und wo thematisieren die Lehrkräfte sexuelle Vielfalt gegenüber ihren Schüler/inne/n?

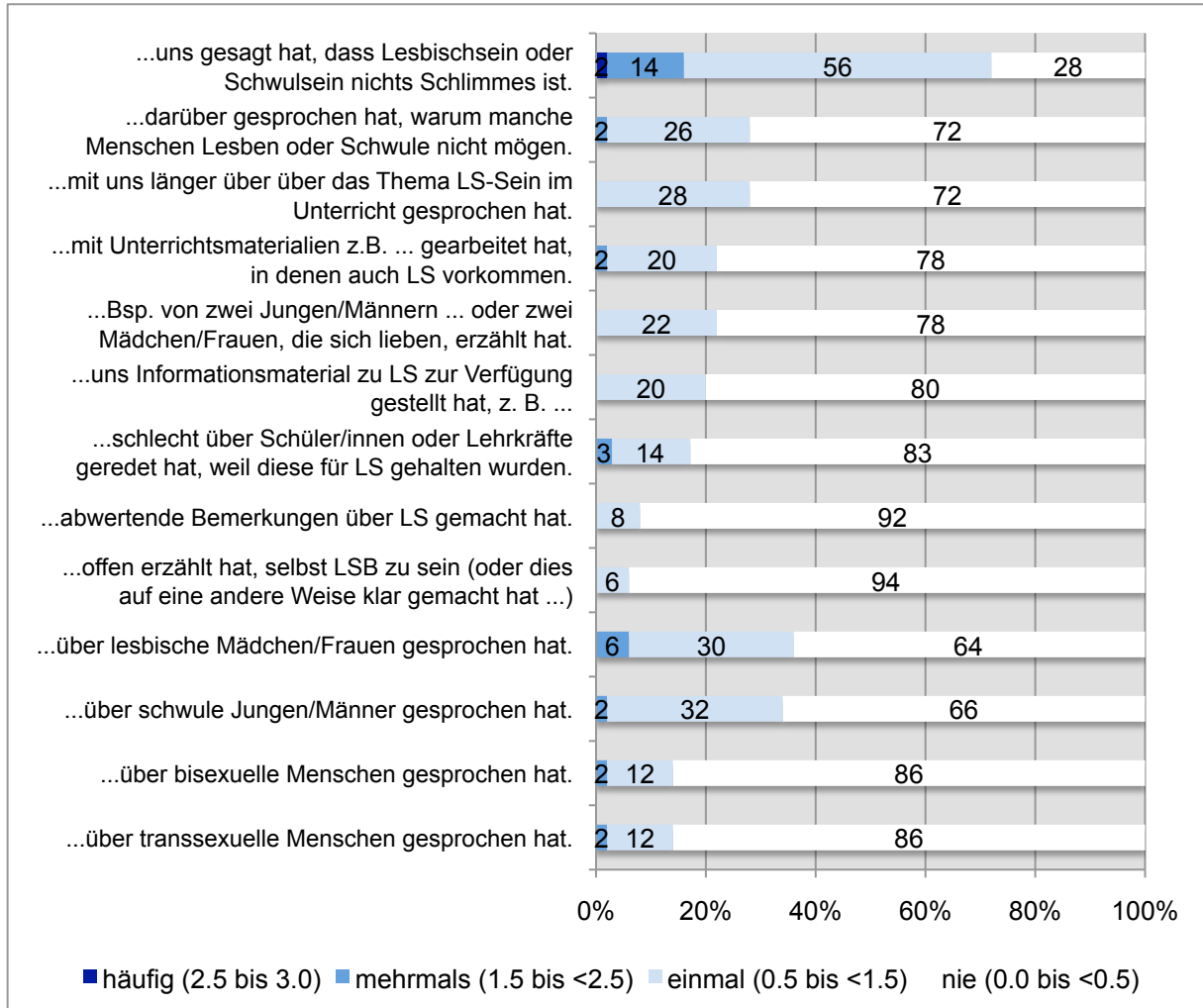
Quantitative Ergebnisse der Fragebögen

Nach den Berichten der Schüler/innen thematisierten ihre Klassenlehrer/innen sexuelle Vielfalt am häufigsten, indem sie (vermutlich nach homophoben Beschimpfungen) sagten, dass Lesbischsein oder Schwulsein nichts Schlimmes sei (72% mindestens einmal, siehe Abbildung 4). Deutlich seltener behandelten sie das Thema ausführlicher (28%) oder erwähnten es als ganz selbstverständlich, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Thema Liebe und Partnerschaft (22%) oder indem in ihren Unterrichtsbeispielen auch LSBT vorkommen (22%). Dann und wann kam es auch vor, dass sie schlecht über Schüler/innen oder Lehrkräfte sprachen, weil diese für lesbisch oder schwul gehalten wurden (17%) oder dass sie abwertende Bemerkungen über Lesben oder Schwule

machten (8%). Sie sprachen etwa gleich selten über Lesben und über Schwule und noch seltener über bisexuelle oder transsexuelle Menschen.

Abbildung 4: Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Klassenlehrer/innen

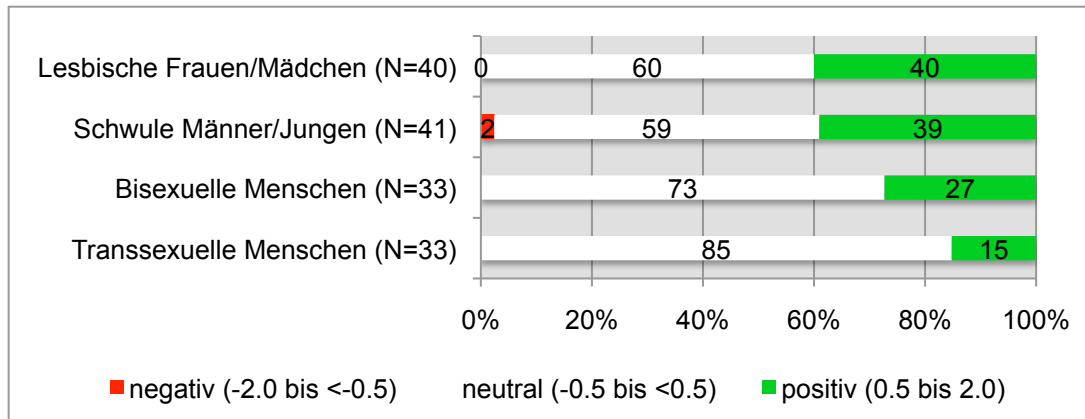
„Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein Klassenlehrer / meine Klassenlehrerin ...“



Wenn die Klassenlehrer/innen über LSBT sprachen, dann nach Angaben der Schüler/innen meist ohne diese Gruppen negativ oder positiv zu bewerten (siehe Abbildung 5). Wenn wertende Äußerungen auftraten, waren diese in den allermeisten Fällen positiv und nur äußerst selten negativ.

Abbildung 5: Bewertung von LSBT durch die Klassenlehrer/innen

„Wenn er/sie über ... gesprochen hat, wie positiv oder negativ hat er/sie sich über ... geäußert?“



Gegenüber den Sechstklässler/inne/n wurde das Thema Lesbischsein oder Schwulsein nach Schülerangaben am häufigsten in den Naturwissenschaften angesprochen (Klassenlehrer/in: 55%, andere Lehrkräfte: 61%), gefolgt von Deutsch (Klassenlehrer/in: 44%, andere Lehrkräfte: 18%) der ersten Fremdsprache (Klassenlehrer/in: 6%, andere Lehrkräfte: 1%) und Geschichte/Sozialkunde (Klassenlehrer: 5%, andere Lehrkräfte: 3%). Gegenüber den Neunt- und Zehntklässler/inne/n wurde das Thema am häufigsten in Ethik angesprochen (Klassenlehrer/in: 46%, andere Lehrkräfte: 39%), gefolgt von Biologie (Klassenlehrer/in: 29%, andere Lehrkräfte: 30%), Deutsch (Klassenlehrer/in: 28%, andere Lehrkräfte: 11%) und Geschichte/Sozialkunde (Klassenlehrer: 13%, andere Lehrkräfte: 6%). In allen anderen Fächern lagen die Anteile bei nicht mehr als 3%.

In ihrem eigenen Fragebogen gaben 11% der Klassenlehrer/innen an, sexuelle Vielfalt seit 2002 im Unterricht nie thematisiert zu haben, 26% selten, 52% gelegentlich, 7% oft und 4% sehr oft. Keiner der befragten Klassenlehrer/innen gab an, dass in den vergangenen 12 Monaten Lesben, Schwule, Bisexuelle oder Transsexuelle/Transgender in die eigene Klasse eingeladen wurden.

Die Thematisierung durch die Klassenlehrer/innen der sechsten und der neunten/zehnten Klassen unterschied sich wenig. Es gab nur drei signifikante Unterschiede ($p < .05$): Klassenlehrer/innen der sechsten Klassen bewerteten LSBT positiver und sagten häufiger, dass Lesbischsein und Schwulsein nichts Schlimmes sei. Neunt- und Zehntklässler/innen berichteten hingegen von mehr Fächern und mehr Jahrgängen, in denen Lesbischsein und Schwulsein bereits thematisiert worden sei.

Qualitative Ergebnisse der Interviews

In den Interviews schilderten die Lehrkräfte und Schulleitungen möglichst anhand konkreter Ereignisse, wie sie sexuelle Vielfalt gegenüber den Schüler/inne/n thematisiert hatten. Sie wurden dabei von den Interviewerinnen gebeten, diese Thematisierungen und ihre Ergebnisse zu bewerten. Überwiegend positiv bewerteten sie folgende Arten der Thematisierung:

1. Die nicht-heterosexuelle Orientierung einer behandelten Person wird nicht zum Hauptthema gemacht, sondern erschließt sich ganz selbstverständlich nebenbei. Die Lehrkräfte berichteten beispielsweise von Filmen oder Romanen, in denen auch, aber nicht ausschließlich eine schwule Liebesgeschichte („My Beautiful Laundrette“), eine Trans-Frau („The Crying Game“) oder ein schwuler Heranwachsender („Funny Boy“) vorkommen. Ein Lehrer betonte, dass er den Roman „Funny Boy“ „wie jeden anderen Text behandelt“, also mit „literarischer Analyse und natürlicher Leseverständnis-Sicherung“. Eine Lehrerin singt mit ihren Dritt- oder Viertklässler/inne/n im Rahmen der Thematisierung der Niederlande einen eingängigen Song des niederländischen Sängers Benny Neyman. Seine Homosexualität macht sie nebenbei dadurch deutlich, dass sie Fotos von ihm aufhängt, unter ihnen auch ein Hochzeitsfoto mit seinem Mann.
2. Externe Aufklärungsteams mit LSBT werden in die Schule eingeladen, berichten von sich selbst oder machen Rollenspiele mit den Schüler/inne/n. Schüler/innen, die „sonst mit homophoben Schimpfwörtern nicht [sparen]“ sind gegenüber Fremden „so wohl erzogen, dass sie erst einmal nicht widersprechen können“.
3. Das Thema wird (beispielsweise im Kontext von „Partnerschaft“ im Fach Ethik) von Schüler/inne/n selbst angesprochen und kann dann von der Lehrkraft zum Anlass genommen werden, unter den Schüler/inne/n ein sachliches Gespräch über sexuelle Vielfalt zu fördern.
4. Vorstellungen von einer „natürlichen Anziehung von Gegensätzen“ (z. B. Mann und Frau) werden im Physikunterricht relativiert, indem der Lehrer erklärt, dass sich gleiche Ladungen nicht immer abstoßen, sondern sich auch anziehen können, z. B. im Atomkern.

Eher negative Erfahrungen berichteten zwei Lehrkräfte damit, (sexuelle) Anziehung erwachsener Männer durch Jungen zu thematisieren, beispielsweise „Lustknaben“ im Altertum oder im Roman „Tod in Venedig“. Dies wurde von Schüler/inne/n als unangenehm erlebt oder stieß auf deutliche Ablehnung. Es erscheint demnach anspruchsvoll, sexuelle Vielfalt in diesem Zusammenhang zu thematisieren, ohne dabei das Stereotyp des pädophilen Schwulen zu verstärken.

Eine Grundschullehrerin machte deutlich, wie stark ihre Schüler/innen das Thema Homosexualität mit Sexualität assoziieren und wie problematisch diese Assoziation gerade in der Grundschule sein kann, in der die Schüler/innen Sexualität generell ekelig finden:

Und wenn das jetzt mit „schwul-lesbisch“ kommt, dann frag ich eben, was das ist ... dann kichern sie. ... Meiner Meinung geht's ja oft gar nicht darum, dass man was gegen Schwule oder Lesben hat, sondern es geht um Sex ... und das ist ekelig ... was ja altersgemäß auch passt, also ist für Kinder ja ekelig. ... Und dann sagen die „'Schwul' ist: zwei Männer haben Sex miteinander. Und ‚Lesbisch‘ ist: zwei Frauen haben Sex miteinander.“ Und dann frag ich, „und wenn ein Mann und eine Frau miteinander zusammen sind?“ Und dann sagen sie (Pause) „Liebe“ (lacht). Und dann führ ich die Begriffe

„homosexuell“ und „heterosexuell“ ein und sag „Es ist egal, homosexuell oder heterosexuell ist beides und Liebe ist auch beides“, ... Dann sind sie natürlich überrascht. ... Die sagen dann auch: „Behaupte nicht so was über meine Eltern, das die heterosexuell sind!“ (lacht) Na wegen dem Wort „sexuell“.

Diese Darstellung lässt am Erfolg der üblichen Thematisierung von LSBT im Rahmen von Sexualkunde im naturwissenschaftlichen Unterricht zweifeln. Während Heterosexualität immer präsent ist und dadurch nicht spezifisch mit Sexualität assoziiert ist, wird Homosexualität vor allem beim Thema Sexualität thematisiert. Wahrscheinlich ist eine Abschwächung der Assoziation von LSBT mit dem Thema Sexualität und eine Verstärkung der Assoziation mit Themen wie Liebe, Partnerschaft, Familie und soziale Vielfalt geeigneter, um die Akzeptanz für LSBT zu steigern.

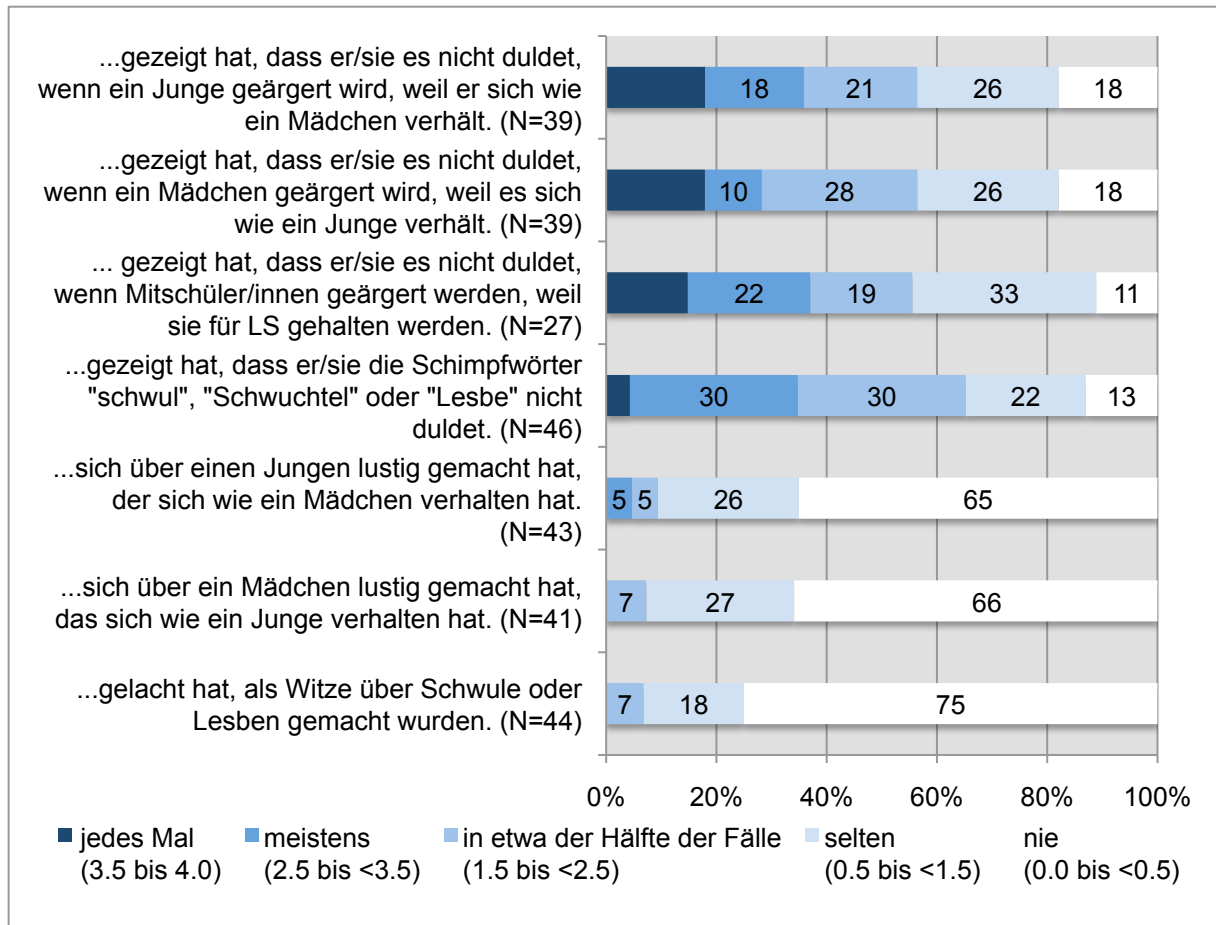
5.3.3 Wie gehen die Lehrkräfte mit Diskriminierungen um?

Die Reaktionen der Klassenlehrer/innen auf diskriminierendes Verhalten der Schüler/innen waren sehr variabel: Nur bei jeweils unter 20% berichteten die Schüler/innen, dass diese jedes Mal eingegriffen hätten, wenn Schüler/innen geärgert wurden, weil sich diese nicht geschlechtskonform verhalten hatten, für lesbisch oder schwul gehalten wurden oder wenn homophobe Schimpfwörter verwendet wurden (siehe Abbildung 6). Ebenfalls jeweils unter 20% der Klassenlehrer/innen griffen in solchen Fällen niemals ein. Die meisten Lehrkräfte scheinen demnach in einigen Fällen einzugreifen und andere Fälle zu ignorieren. Auch in ihren Selbstberichten gaben die Klassenlehrer/innen ein variables Bild ab, behaupteten allerdings, häufiger einzugreifen, als ihre Schüler/innen beobachtet hatten (4% nie, 15% selten, 23% gelegentlich, 31% oft, 27% sehr oft). Nach Schülerangaben kam auch diskriminierendes Verhalten bei ihren Klassenlehrer/inne/n vor: So machte sich etwa ein Drittel mindestens „selten“ über Schüler/innen lustig, die sich nicht geschlechtskonform verhielten und ein Viertel lachte mit, wenn Witze über Schwule oder Lesben gemacht wurden.

Dass Lehrkräfte in ihrer Anwesenheit negative Bemerkungen über LSBT gemacht hatten, gaben bei den Fragen zu selbst wahrgenommenen Diskriminierungen 9% der Neunt- und Zehntklässler/innen an, die sich zumindest wenig vom gleichen Geschlecht angezogen fühlen und 5% der Neunt- und Zehntklässler/innen ohne gleichgeschlechtliche Anziehung. Andere Diskriminierungen wegen (unterstelltem) LSBT-Status durch Lehrkräfte, beispielsweise deshalb komisch angeschaut zu werden, berichteten jeweils weniger als 2% der Neunt- und Zehntklässler/innen.

Abbildung 6: Umgang mit Diskriminierung durch die Klassenlehrer/innen

„Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein Klassenlehrer / meine Klassenlehrerin ...“

**5.3.4 Gibt es an der Schule offene LSBT-Lehrkräfte oder Schüler/innen?**

Sowohl die Schüler/innen als auch die Klassenlehrer/innen wurden gefragt, ob es an ihrer Schule lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte gibt. Diese Fragen wurden mehrheitlich mit „weiß nicht“ beantwortet. 65% der Sechstklässler/innen, 73% der Neunt- und Zehntklässler/innen und sogar 74% der Klassenlehrer/innen berichteten, nicht zu wissen, ob an ihrer Schule lesbische oder bisexuelle Lehrerinnen arbeiten. Bezüglich schwuler Lehrkräfte sind die Zahlen ein wenig geringer (64%, 65% und 56%). Bejaht wurde die Frage für die lesbischen und bisexuellen Lehrerinnen lediglich von 5% der Sechstklässler/innen, von 14% der Neunt- und Zehntklässler/innen und von 19% der Klassenlehrer/innen. Die Existenz von schwulen oder bisexuellen Lehrern war etwas häufiger bekannt (7%, 28% und 37%).

Die zwölf Klassenlehrer/innen der neunten und zehnten Klassen wurden zudem gefragt, ob es in ihrer Klasse lesbische, schwule oder bisexuelle Schüler/innen gibt. Lediglich einmal wurde das bezüglich schwuler oder bisexueller Schüler bejaht und zudem angegeben, dass dies auch den meisten Mitschüler/inne/n bekannt sei. In keinem Fall war jedoch eine lesbische oder bisexuelle Schülerin bekannt. Vier Klassenlehrer/innen meinten sogar zu wissen, dass es keine schwulen oder bisexuellen Schüler in ihrer Klasse gibt. Alle anderen antworteten mit „weiß nicht“.

5.3.5 Findet Qualifikation zu sexueller Vielfalt statt?

Im Kurzfragebogen behaupteten 31% der Schulleiter/innen, dass seit 2002 Lehrkräfte ihrer Schule an Qualifizierungsmaßnahmen zu sexueller Vielfalt teilgenommen hatten und 22%, dass die Schulleitung eine solche Teilnahme empfohlen hatte. In ihren persönlichen Fragebögen berichteten dagegen alle 27 Klassenlehrer/innen sowie alle 14 Schulleiter/innen, selbst nicht an einer solchen Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen zu haben. Allerdings berichteten 82% der Klassenlehrer/innen und 79% der Schulleiter/innen, sich über das Thema sexuelle Vielfalt informiert zu haben (z. B. in Büchern, Zeitschriften, Fernsehen, Filmen, Internet).

5.4 Einstellungen

5.4.1 Wie sind die expliziten Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT?

Die Mehrheit der Schüler/innen würde es als unangenehm erleben, sich in einer Gruppe aus lesbischen Mädchen oder schwulen Jungen zu befinden oder von einer gutaussehenden Person des gleichen Geschlechts in der Öffentlichkeit geküsst zu werden (siehe Tabelle 14). Die Neunt- und Zehntklässler/innen fänden es darüber hinaus unangenehm, sich in eine Person des gleichen Geschlechts zu verlieben, von einer befreundeten Person in ein schwules oder lesbisches Café mitgenommen zu werden oder eine/n Freund/in zu haben, der/die lieber dem anderen Geschlecht angehören würde. Den Sechstklässler/inne/n hingegen wäre es mehrheitlich egal bzw. ambivalent (teils teils), wenn ein/e Freund/in sich in ihrem Geschlecht unwohl fühlen würde. Zu erfahren, dass ein Freund oder eine Freundin schwul, lesbisch oder bisexuell ist, wäre der Mehrheit der Schüler/innen egal bzw. sie würden es ambivalent bewerten. Noch deutlicher war diese neutrale bzw. ambivalente Haltung gegenüber einer lesbischen Lehrerin oder einem schwulen Lehrer.

Tabelle 14: Affektive Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT

	Sechste Klasse			Neunte / zehnte Klasse		
	unan- genehm	teils / egal	ange- nehm	unan- genehm	teils / egal	ange- nehm
Du bist in einer Gruppe von lesbischen Mädchen.	59%	36%	4%	43%	39%	18%
Du bist in einer Gruppe von schwulen Jungen.	62%	32%	6%	54%	30%	16%
Du erfährst, dass deine Lehrerin lesbisch ist.	31%	67%	3%	19%	72%	9%
Du erfährst, dass dein Lehrer schwul ist.	30%	65%	6%	25%	63%	11%
Du erfährst, dass eine Freundin von dir lesbisch ist.	47%	49%	4%	29%	56%	15%
Du erfährst, dass ein Freund von dir schwul ist.	34%	60%	6%	36%	47%	17%
Du erfährst, dass eine Freundin von dir bisexuell ist.				28%	58%	14%
Du erfährst, dass ein Freund von dir bisexuell ist.				39%	54%	8%
Ein gutaussehendes Mädchen küsst dich in der Öffentlichkeit.	60%	16%	24%	39%	11%	51%
Ein gutaussehender Junge küsst dich in der Öffentlichkeit.	52%	20%	28%	55%	7%	38%
[In Komb. mit eigenem Geschlecht ermittelt:][Eine gutaussehende Person deines Geschlechts] küsst dich in der Öffentlichkeit.	87%	10%	3%	88%	8%	4%
[In Komb. mit eigenem Geschlecht erm.:][Eine gutaussehende Person des anderen Geschlechts] küsst dich in der Öffentlichkeit.	22%	27%	52%	7%	10%	84%
Du erfährst, dass eine Freundin von dir lieber ein Junge sein will.	39%	57%	4%	57%	40%	4%
Du erfährst, dass ein Freund von dir lieber ein Mädchen sein will.	44%	52%	4%	57%	38%	5%
Du verliebst dich in ein Mädchen oder fühlst dich von ihm sexuell angezogen.				44%	11%	46%
Du verliebst dich in einen Jungen oder fühlst dich von ihm sexuell angezogen.				52%	6%	42%
[In Komb. mit eigenem Geschlecht:] Du verliebst dich in [eine Person deines Geschlechts] oder fühlst dich von ihr sexuell angezogen.				87%	8%	5%
[In Komb. mit eigenem Geschlecht:] Du verliebst dich in [eine Person des anderen Geschlechts] oder fühlst dich von ihr sexuell angezogen.				7%	9%	84%
Eine Freundin will mit dir in ein Café gehen, in dem sich vor allem Lesben treffen.				49%	35%	15%
Ein Freund will mit dir in ein Café gehen, in dem sich vor allem Schwule treffen.				61%	28%	11%

Während sich also insgesamt neutrale bis ablehnende affektive Einstellungen gegenüber LSBT zeigten, waren die kognitiven Einstellungen (siehe Tabelle 15) zustimmender. Eine große Mehrheit war dafür, dass Lesben und Schwule gleiche Rechte haben sollten wie Heterosexuelle und lehnte die Aufforderung an Lesben und Schwule, ihre sexuelle Orientierung zu ändern, ab. Ebenfalls die Mehrheit war der Auffassung, dass Lesbischsein und Schwulsein genauso in Ordnung sind wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen. In der Schule etwas über Lesben und Schwule zu lernen

oder von ihnen besucht zu werden, wurde von den Schüler/inne/n unterschiedlich bewertet, im Mittel aber eher befürwortet.

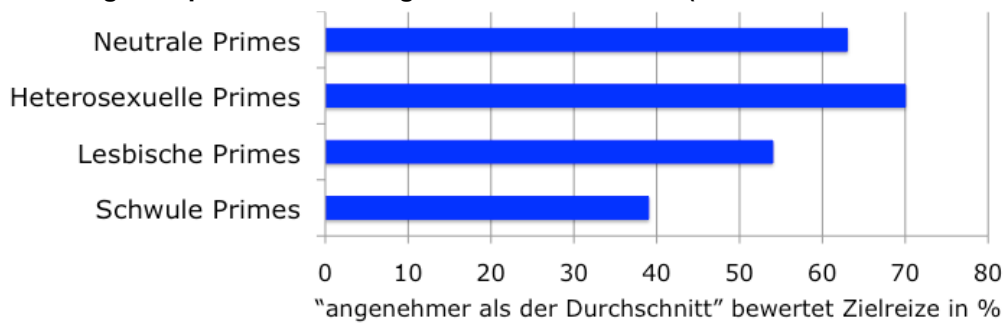
Tabelle 15: Kognitive Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT

	Sechste Klasse			Neunte/zehnte Klasse		
	stimmt nicht oder wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich oder sehr	stimmt nicht oder wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich oder sehr
Lesbische Paare sollten heiraten dürfen und dabei die gleichen Rechte bekommen wie in Ehen zwischen Frau und Mann.	10%	15%	75%	14%	14%	72%
Schwule Paare sollten heiraten dürfen und dabei die gleichen Rechte bekommen wie in Ehen zwischen Mann und Frau.	10%	15%	75%	16%	14%	69%
Schwule und Lesben sollten die gleichen Rechte haben wie alle anderen auch.	5%	10%	86%	10%	12%	78%
Lesbischsein ist genauso in Ordnung wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen.	15%	21%	65%	18%	21%	61%
Schwulsein ist genauso in Ordnung wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen.	17%	19%	65%	24%	19%	57%
Wenn ein Mädchen / eine Frau auf andere Mädchen/Frauen steht, sollte sie alles tun, um das zu ändern.	79%	12%	9%	78%	12%	10%
Wenn ein Junge/Mann auf andere Jungen/Männer steht, sollte er alles tun, um das zu ändern.	78%	11%	10%	75%	12%	13%
Ich finde es gut, im Schulunterricht etwas über Lesben und Schwule zu lernen.	20%	40%	40%	25%	34%	41%
Ich finde es gut, wenn unsere Klasse von einer Gruppe von Lesben und Schwulen besucht wird, die mit uns sprechen und denen wir Fragen stellen können.	28%	37%	35%	30%	33%	37%

5.4.2 Wie sind die impliziten Einstellungen der Schüler/innen zu LSBT?

Die Affective Misattribution Procedure (AMP) zeigt, dass die impliziten Einstellungen der Neunt- und Zehntklässler/innen¹⁴ gegenüber schwulen Paaren deutlich negativ ausgeprägt waren, gegenüber lesbischen Paaren leicht negativ und gegenüber heterosexuellen Paaren leicht positiv. Die AMP misst die impliziten Einstellungen (d. h. die automatischen Gefühlsreaktionen) über die Bewertungen chinesischer Schriftzeichen (Zielreize), die kurz nach den Einblendungen verschiedener Liebespaare (Primes) gezeigt wurden. Nach den schwulen Paaren wurden die Schriftzeichen nur zu 39% als „angenehmer als der Durchschnitt“ bewertet und damit deutlich seltener als nach den zum Vergleich dargebotenen grauen Quadraten (neutrale Primes: 63%, $\eta^2 = .27$, $p < .001$, siehe Abbildung 7). Auch nach lesbischen Paaren (54%) erfolgten negativere Bewertungen als nach den grauen Quadraten ($\eta^2 = .05$, $p < .001$), nach den heterosexuellen Paaren (70%) allerdings positivere ($\eta^2 = .03$, $p < .01$). In ihren automatischen affektiven Reaktionen bewerteten die Jugendlichen also heterosexuelle Paare positiv und werteten insbesondere schwule Paare, aber auch lesbische Paare ab.

¹⁴ Bei den Sechstklässler/inne/n wurden keine impliziten Einstellungen erfasst.

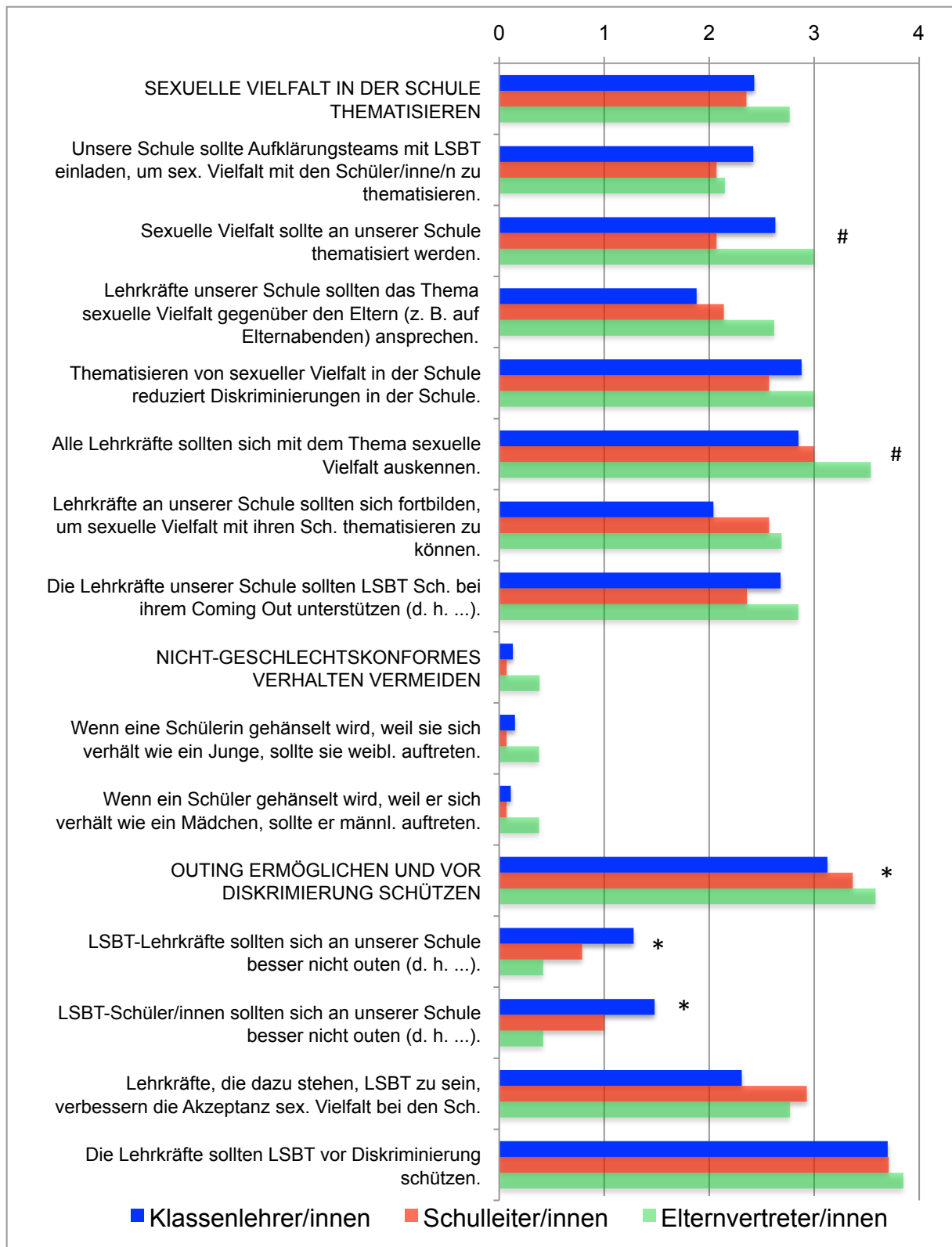
Abbildung 7: Implizite Einstellungen der Schüler/innen (Affective Misattribution Procedure)

5.4.3 Wie sind die Einstellungen zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule?

Während bei den Schüler/innen die Einstellungen zu LSBT erfasst wurden, wurden ihre Klassenlehrer/innen, Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen dazu befragt, welche Einstellungen sie zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule haben. Dieses Kapitel beschreibt zunächst die Einstellungen, die sich per Faktorenanalyse zu drei Skalen zusammenfassen ließen (siehe Abbildung 8): a) der Einstellung zur Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule, b) der Einstellung, dass Schüler/innen nicht-geschlechtskonformes Verhalten vermeiden sollen und c) der Einstellung, dass die Schule Outing von LSBT ermöglichen und diese vor Diskriminierung schützen soll. Anschließend werden die Ergebnisse zu den Items präsentiert, die keiner Skala zugeordnet werden konnten (siehe Abbildung 9 und Abbildung 10).

Interessant ist, dass insbesondere die Elternvertreter/innen forderten, dass sexuelle Vielfalt an ihrer Schule thematisiert werden sollte und sich alle Lehrkräfte mit diesem Thema auskennen sollten. Alle befragten Gruppen waren im Durchschnitt „ziemlich“ der Ansicht, dass eine Thematisierung sexueller Vielfalt Diskriminierungen in der Schule reduziert. Die Ansicht, dass Schüler/innen nicht geschlechtskonformes Verhalten vermeiden sollten, um nicht gemobbt zu werden, war in keiner der Gruppen verbreitet. Besonders deutlich waren die Befragten der Meinung, dass Lehrkräfte LSBT-Schüler/innen vor Diskriminierung schützen sollten. Während die Elternvertreter/innen kaum etwas dagegen einzuwenden hatten, dass sich LSBT-Schüler/innen oder Lehrkräfte an der Schule ihres Kindes outen, waren die Klassenlehrer/innen hier vorsichtiger. Möglicherweise nehmen diese von allen befragten Gruppen am ehesten Probleme wahr, die ein solches Outing mit sich bringen kann, da sie selbst persönlich davon betroffen wären.

Abbildung 8: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Skalen in Großbuchstaben und darunter deren Items)



Erläuterung: Dargestellt sind die Mittelwerte der Antworten auf fünfstufigen Antwortskalen von 0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt sehr“.

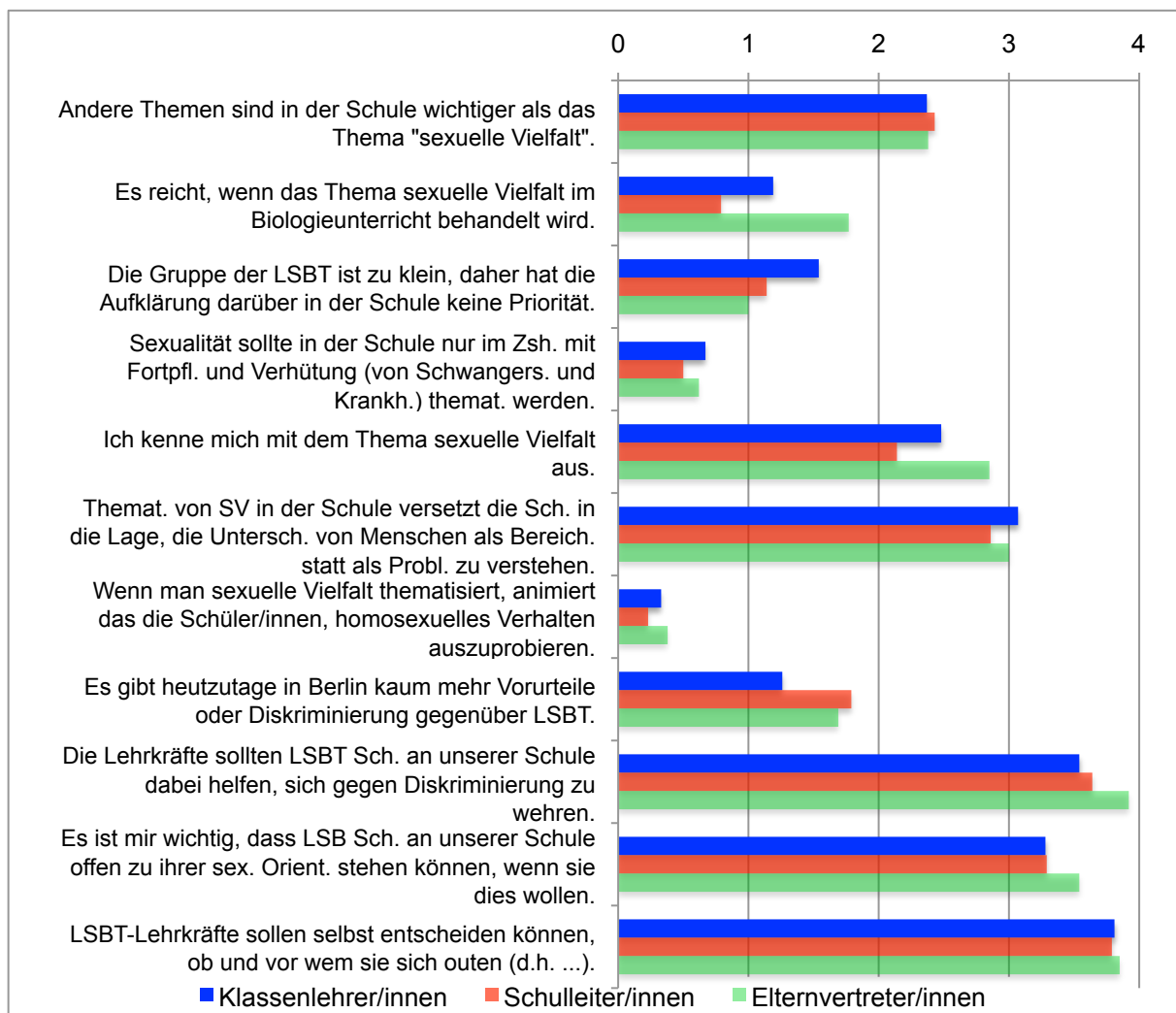
* signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($p < .05$) # marginal signifikanter Unterschied ($p < .10$)

Um die Einstellung zur Thematisierung sexueller Vielfalt an der Schule zu messen, wurde zudem gefragt, in welchem Jahrgang das frühestens passieren sollte. Die Befrag-

ten bevorzugten im Durchschnitt eine Thematisierung ab der 6. Klasse (Klassenlehrer/innen: $M = 6.4$, $SD = 2.1$, Schulleiter/innen: $M = 6.4$, $SD = 1.6$, Elternvertreter/innen: $M = 5.7$, $SD = 2.1$).

Tendenziell waren die Befragten zwar der Meinung, dass andere Themen in der Schule wichtiger sind als das Thema „sexuelle Vielfalt“ (siehe Abbildung 9). Dass sexuelle Vielfalt nur im Biologieunterricht behandelt werden soll, befürworteten sie jedoch nur wenig und dass Sexualität nur im Zusammenhang mit Fortpflanzung und Verhütung besprochen werden soll, fast gar nicht. Am Wichtigsten war den Befragten, dass LSBT-Lehrkräfte selbst entscheiden können, ob und vor wem sie sich outen und dass die Lehrkräfte LSBT-Schüler/inne/n dabei helfen, sich gegen Diskriminierung zu wehren, so dass sie offen zu ihrer sexuellen Orientierung stehen können, wenn sie dies wollen. Befürchtungen, dass eine Thematisierung sexueller Vielfalt die Schüler/innen zu homosexuellem Verhalten animieren könnte, waren fast nicht vorhanden.

Abbildung 9: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Sonstige Items)

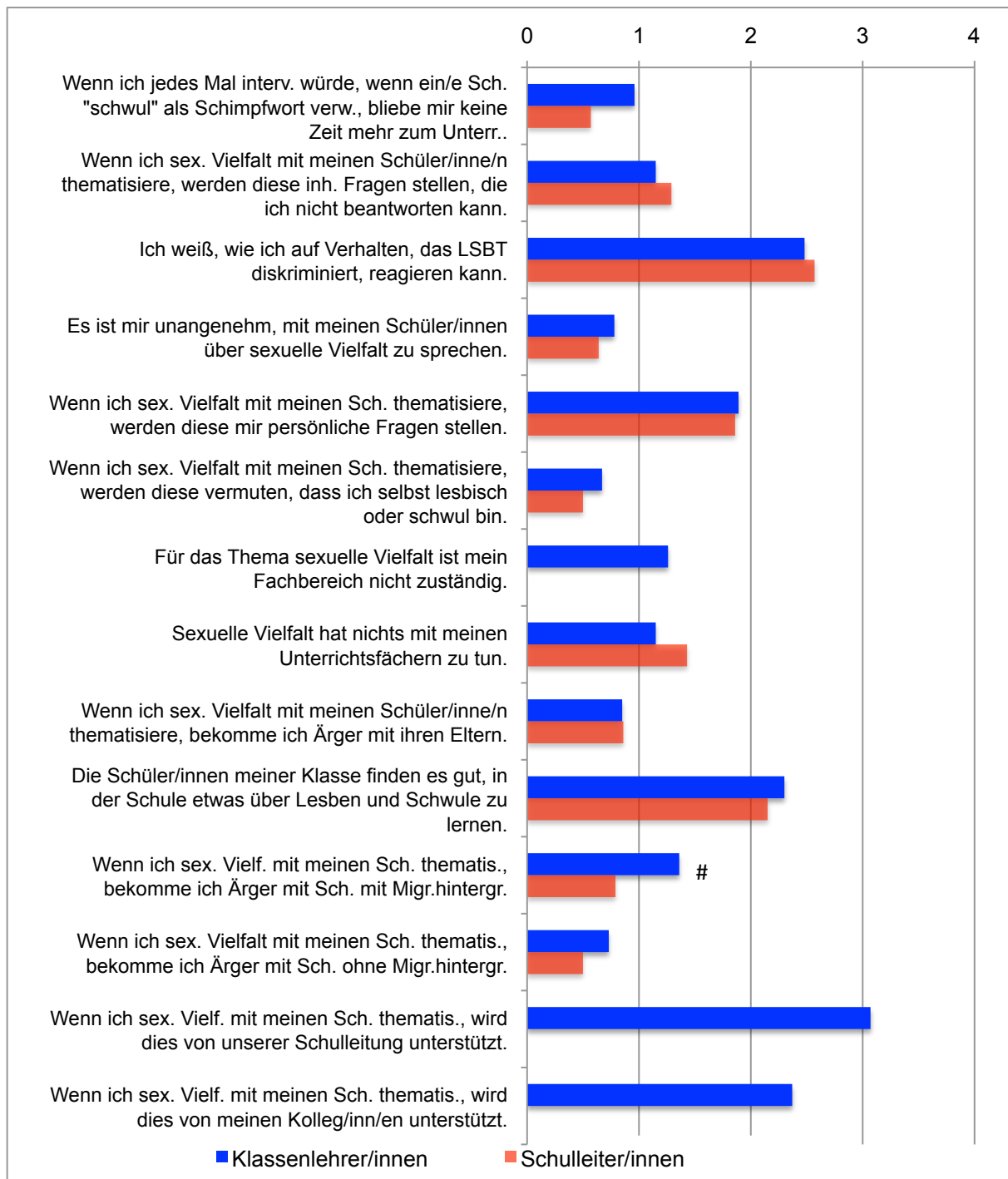


Erläuterung: Dargestellt sind die Mittelwerte der Antworten auf fünfstufigen Antwortskalen von 0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt sehr“.

Einige Items beziehen sich auf das eigene Verhalten im Schulkontext, so dass sie den Elternvertreter/inne/n und teilweise auch den Schulleiter/inne/n nicht vorgelegt wur-

den (siehe Abbildung 10). Darin zeigen sich wenige Befürchtungen oder Hindernisse, die dagegen sprechen würden, sexuelle Vielfalt im Unterricht zu thematisieren. Die Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen erwarteten allerdings mittelmäßig stark, dass ihnen ihre Schüler/innen persönliche Fragen stellen werden, wenn sie mit ihnen sexuelle Vielfalt thematisieren. Je nachdem wie unangenehm einer Lehrkraft solche persönlichen Fragen sind, könnte dies also ein Hinderungsgrund gegen eine Thematisierung sein.

Abbildung 10: Einstellung zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule (Sonstige Items: nur Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen)



Erläuterung: Dargestellt sind die Mittelwerte der Antworten auf fünfstufigen Antwortskalen von 0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt sehr“.

* signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($p < .05$) # marginal signifikanter Unterschied ($p < .10$)

Alle befragten Gruppen (außer den Sechstklässler/inne/n) wurden gefragt, wie sinnvoll sie es finden, dass (bzw. wenn) die Verhinderung von Mobbing und Gewalt als Ziel in der Schulordnung oder im Leitbild des Schulprogramms erwähnt wird (bzw. würde). Insbesondere die Klassenlehrer/innen ($M = 3.9$, $SD = 0.3$) und Schulleiter/innen ($M = 3.7$, $SD = 0.5$) bewerteten das als „sehr sinnvoll“ (auf einer fünfstufigen Antwortskala von 0 = „gar nicht sinnvoll“ bis 4 = „sehr sinnvoll“). Aber auch Elternvertreter/innen ($M = 3.1$, $SD = 1.3$) und Neunt- und Zehntklässler/innen ($M = 3.0$, $SD = 1.2$) bewerteten es als „ziemlich sinnvoll“. Die Bewertung von Mobbing im Schulleitbild lag damit bei den Neunt- und Zehntklässler/inne/n signifikant unter denen der Klassenlehrer/innen ($p < .001$). Interessanterweise sehen die Ergebnisse anders aus, wenn man fragt, wie sinnvoll sie es finden, „wenn dort auch Gewalt oder Mobbing aufgrund der (unterstellten) sexuellen Orientierung als Beispiel erwähnt würde, also z. B. Ausgrenzung von lesbischen oder schwulen Schulangehörigen oder die Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort“. Der Einbezug von sexueller Orientierung als Mobbing-Grund wurde von den Elternvertreter/inne/n für „ziemlich sinnvoll“ erachtet ($M = 2.7$, $SD = 1.3$), von den Klassenlehrer/inne/n ($M = 2.4$, $SD = 1.4$) und Neunt- und Zehntklässler/inne/n ($M = 2.3$, $SD = 1.3$) als „mittel sinnvoll“. Die Schulleiter/innen bewerten diesen Einbezug hingegen als „wenig sinnvoll“ ($M = 1.2$, $SD = 0.9$) und damit signifikant geringer als alle anderen Gruppen ($p < .05$).

5.5 Wissen

Jeweils mehr als 95% aller Sechst- und Neunt-/Zehntklässler/innen wählten auf die Fragen, was Lesben und was Schwule sind, die richtigen Antworten aus (siehe Tabelle 16). Bei Bisexuellen reduzierte sich insbesondere bei den Sechstklässler/inne/n das Wissen. Nur 60% erkannten die richtige Antwort, während 23% angaben, die Antwort nicht zu kennen und 13% Bisexualität mit Transsexualität verwechselten. Die Neunt- und Zehntklässler/innen wurden darüber hinaus gebeten, die richtige Definition für Heterosexuelle, sexuelle Orientierung und Transsexuelle anzugeben. Während 79% die korrekte Definition für Heterosexuelle erkannten, reduzierten sich die richtigen Antworten bei Transsexuellen auf 60% und bei sexueller Orientierung auf 26%. 59% meinten, sexuelle Orientierung beziehe sich auf eine Entwicklungsphase, in der man herausfindet, welches Geschlecht man sexuell anziehend findet.

Die anderen Wissensfragen wurden nicht nur den Schüler/inne/n, sondern auch den Klassenlehrer/inne/n vorgelegt. Wie zu erwarten war, wussten die Lehrkräfte im Allgemeinen mehr als ihre Schüler/innen; der Wissensvorsprung der Neunt- und Zehntklässler/innen vor den Sechstklässler/inne/n war hingegen weniger ausgeprägt. In Tabelle 17 und Tabelle 18 sind die Fragen nach vier Inhaltsbereichen sortiert:

1. Ursachen von sexueller Orientierung
2. Eigenschaften und Verbreitung von Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen
3. Bewertung und Veränderbarkeit von sexueller Identität
4. psychosoziale Situation von Lesben und Schwulen.

Tabelle 16: Begriffsabfrage LSBT (Schüler/innen)

	6.- Klässler	9./10.- Klässler
Lesben sind Frauen/Mädchen, die...		
ausschließlich mit anderen Frauen/Mädchen befreundet sind.	0%	1%
kurze Haare haben, sich nicht schminken und Männerkleidung tragen.	1%	1%
sich in andere Frauen/Mädchen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.	96%	95%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt	3%	3%
Schwule sind Männer/Jungen, die ...		
ausschließlich mit anderen Männern/Jungen befreundet sind.	0%	1%
lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen.	1%	1%
sich in andere Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.	97%	95%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt	2%	4%
Bisexuelle sind Menschen, die ...		
sich sowohl in Frauen/Mädchen als auch in Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.	60%	87%
körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.	13%	4%
sowohl weibliche als auch männliche Geschlechtsorgane haben.	4%	3%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt	23%	6%
Heterosexuelle sind Menschen, die ...		
sich sowohl in Frauen/Mädchen als auch in Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.		4%
sich in Menschen des anderen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in Männer/Jungen oder Männer/Jungen in Frauen/Mädchen.		79%
sich in Menschen des gleichen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in andere Frauen/Mädchen oder Männer/Jungen in andere Männer/Jungen		7%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt		10%
Sexuelle Orientierung ...		
ist eine Phase, in der man herausfindet, welches Geschlecht man sexuell anziehend findet bzw. in welches Geschlecht man sich verliebt.		59%
bezieht sich darauf, welches Geschlecht die Menschen haben, in die man sich verliebt bzw. die man sexuell anziehend findet.		26%
bezieht sich darauf, welche Sexualpraktiken man bevorzugt, also was einem beim Sex Spaß macht und was nicht.		5%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt		10%
Transsexuelle sind Menschen, die ...		
körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.		60%
sich so verkleiden und frisieren, als seien sie vom anderen Geschlecht, also beispielsweise Männer, die lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen.		30%
sowohl weibliche als auch männliche Geschlechtsorgane haben		3%
Weiß nicht. / nichts angekreuzt		6%

Zu 1: Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen wussten mehrheitlich, dass sexuelle Orientierung nicht entsteht, weil man dazu von einer anderen Person verführt wurde, Kontakt mit Personen einer bestimmten sexuellen Orientierung hatte oder als Frau von Männern vergewaltigt wurde. Des Weiteren wussten sie, dass die meisten Lesben und Schwulen ihre sexuelle Orientierung schon als Kind oder Jugendlicher bemerken. Allerdings war sich eine Mehrheit der Schüler/innen nicht sicher, ob der Erziehungsstil der Eltern einen Einfluss auf die sexuelle Orientierung hat. Ob die Menge von Östrogen im Blut eines Erwachsenen mit dessen sexueller Orientierung zusammenhängt, wusste bei allen befragten Gruppen eine Mehrheit nicht zu beantworten. Besonders deutlich unterschieden sich Lehrkräfte und Schüler/innen bei ihren Annahmen dazu, ob Lesben und Schwule sich ihre sexuelle Orientierung selbst ausgesucht haben. Diese Aussage wurde insbesondere von einer Mehrheit der Sechstklässler/innen, aber auch von einer Mehrheit der Neunt- und Zehntklässler/innen fälschlicherweise für richtig gehalten. Möglich wäre allerdings, dass die Schüler/innen Lesbisch- oder Schwulsein nicht als inneres Erleben, sondern als äußeres Verhalten interpretieren.

Zu 2: Eine Mehrheit aller drei befragten Gruppen lehnte korrekterweise die Annahme ab, dass schwule Männer eher als heterosexuelle Männer dazu neigen, Kinder zu missbrauchen. Auch dass transsexuelle Männer alle schwul sind, wurde von der Mehrheit nicht geglaubt. Bei den Schüler/innen herrschte (im Gegensatz zu den Lehrkräften) jedoch Unsicherheit darüber, ob Homosexualität auch im Tierreich verbreitet ist und ob sexuelle Orientierung fließende Übergänge hat oder es klare Kategorien gibt. Die Sechstklässler/innen waren sich darüber hinaus unsicher, ob die meisten Lesben und Schwulen gern dem anderen Geschlecht angehören möchten. Am höchsten war das Unwissen bei der Frage, ob bei gleichgeschlechtlichen Paaren immer einer die Männer- und einer die Frauenrolle übernimmt. Diese Frage konnte auch die Mehrheit der Lehrkräfte nicht korrekt beantworten.

Zu 3: Während die Mehrheit der Befragten nicht glaubte, dass Homosexualität als Krankheit definiert wird, waren sich die meisten Schüler/innen nicht sicher, ob sexuelle Identität veränderbar ist, beispielsweise durch eine Psychotherapie.

Zu 4: Bezüglich der psychosozialen Situation von Lesben und Schwulen herrschte bei allen befragten Gruppen Unsicherheit. Die Mehrheit wusste nicht, dass die Suizidrate von Lesben und Schwulen deutlich über der von Heterosexuellen liegt, dass in vielen evangelischen Kirchen lesbische oder schwule Pfarrer/innen mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin gemeinsam im Pfarrhaus leben dürfen und dass nicht fast alle Kulturen der Geschichte Homosexualität abgelehnt haben.

Tabelle 17: Wissen zu Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen (Teil 1)

	korrekte Antwort	Sechstklässler/innen			Neunt-/ Zehntklässler/innen			Klassenlehrer/innen		
		falsch	weiß nicht / nichts angekr.	richtig	falsch	weiß nicht / nichts angekr.	richtig	falsch	weiß nicht	richtig
Ursachen von sexueller Orientierung										
Menschen werden lesbisch oder schwul, weil sie dazu von jemand anderem verführt wurden.	falsch	64%	28%	8%	65%	22%	13%	100%	0%	0%
Wenn Lehrkräfte offen lesbisch oder schwul leben, werden mehr ihrer Schüler/innen auch lesbisch oder schwul.	falsch	74%	23%	2%	74%	22%	4%	93%	7%	0%
Mädchen, die bei lesbischen Müttern aufwachsen, werden selbst eher lesbisch, als Mädchen, die bei nicht-lesbischen Müttern aufwachsen.	falsch	56%	31%	13%	51%	34%	15%	81%	19%	0%
Wissenschaftler haben herausgefunden, dass die Erziehung durch die Eltern einen Einfluss darauf hat, ob jemand lesbisch/schwul wird.	falsch	30%	53%	17%	28%	55%	18%	81%	19%	0%
Viele Lesben wurden deshalb lesbisch, weil sie von einem Mann vergewaltigt wurden.	falsch				56%	35%	10%	89%	11%	0%
Lesben und Schwule haben es sich selbst ausgesucht, lesbisch bzw. schwul zu sein.	falsch	22%	11%	67%	29%	24%	47%	59%	11%	30%
Die Menge des Östrogens (weibliches Hormon) im Blut eines Erwachsenen hängt mit seiner sexuellen Orientierung zusammen	falsch				22%	66%	11%	33%	48%	19%
Die meisten Lesben und Schwulen merken schon als Kind oder Jugendlicher, dass sie lesbisch oder schwul sind.	richtig	15%	26%	59%	13%	35%	52%	7%	33%	59%
Eigenschaften und Verbreitung von LSBT										
Die meisten Lesben möchten gerne ein Mann sein.	falsch	30%	45%	25%	48%	39%	13%	67%	33%	0%
Die meisten Schwulen möchten gerne eine Frau sein.	falsch	30%	42%	28%	47%	37%	16%	67%	33%	0%
Schwule Männer neigen eher als nicht-schwule Männer dazu, Kinder sexuell zu missbrauchen.	falsch	46%	42%	12%	48%	44%	8%	85%	15%	0%
Transsexuelle Männer (also Männer, die sich zu einer Frau umoperieren lassen wollen), sind alle schwul.	falsch				43%	34%	24%	70%	30%	0%
Bei lesbischen und schwulen Paaren übernimmt immer einer die Männer- und einer die Frauenrolle.	falsch	15%	33%	52%	19%	38%	43%	30%	48%	22%
Sexualwissenschaftler meinen, dass es viele Abstufungen zwischen "ausschließlich heterosexuell" und "ausschließlich lesbisch/schwul" gibt.	richtig				6%	63%	31%	0%	15%	85%
Bei vielen Tierarten kommt lesbische und schwule Sexualität vor.	richtig	34%	49%	17%	23%	50%	27%	4%	48%	48%

Tabelle 18: Wissen zu Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen (Teil 2)

	korrekte Antwort	Sechstklässler/innen			Neunt-/ Zehntklässler/innen			Klassenlehrer/innen		
		falsch	weiß nicht / nichts angekr.	richtig	falsch	weiß nicht / nichts angekr.	richtig	falsch	weiß nicht	richtig
Bewertung und Veränderbarkeit von sexueller Identität										
Lesbischsein und Schwulsein ist eine Krankheit (nach den Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation und der Berufsvereinigung amerikanischer Psychiater).	falsch				65%	27%	8%	100%	0%	0%
Man kann Schwule dazu bringen, auf Frauen zu stehen, und Lesben dazu bringen, auf Männer zu stehen (z.B. durch eine Psychotherapie).	falsch	27%	45%	28%	44%	45%	11%	81%	19%	0%
Transsexualität lässt sich im Jugendalter noch ändern, so dass der Jugendliche nicht mehr den Wunsch hat, sein Geschlecht anzupassen.	falsch				24%	57%	19%	74%	26%	0%
Psychosoziale Situation von Lesben und Schwulen										
Lesben und Schwule versuchen häufiger als andere, sich das Leben zu nehmen.	richtig	36%	45%	20%	28%	59%	13%	30%	59%	11%
In vielen evangelischen Kirchen in Deutschland dürfen lesbische oder schwule Pfarrer/innen mit ihrem Partner / ihrer Partnerin als Paar zusammen leben.	richtig				16%	70%	15%	15%	59%	26%
Fast alle Kulturen der Geschichte haben Lesbischsein und Schwulsein abgelehnt.	falsch	15%	45%	40%	11%	44%	44%	33%	41%	26%

6 Ergebnisse II: Einflüsse auf die Schüler/innen

Das letzte Kapitel hat gezeigt, wie sich Schüler/innen und Lehrkräfte gegenüber LSBT verhalten, wie sie diese Gruppen bzw. den Umgang mit sexueller Vielfalt in der Schule bewerten und was sie über LSBT wissen. Dieses Kapitel wird sich mit möglichen Einflüssen auf diese Variablen befassen. Dazu wurden Mehrebenenanalysen¹⁵ mit HLM (Hierarchische Lineare Modellierung, Raudenbush, Bryk & Congdon, 2009) durchgeführt mit den beiden Analyseebenen Schüler/innen und Schulklassen. Auf der Ebene der Schüler/innen wurde deren Wissen, wahrgenommene Erwartungen durch Bezugspersonen, Einstellungen und Verhalten als vorherzusagende Variablen (Kriterien) einbezogen. Als Einflussvariablen (Prädiktoren) wurde Geschlecht, türkisch-arabischer Migrationshintergrund¹⁶ und die in Abbildung 1 (siehe Kapitel 3.3) dargestellten vermittelnden Variablen einbezogen. Als Einflussvariablen auf der Ebene der Klassen wurde einbezogen, auf welche Weise Klassenlehrer/innen und andere Lehrkräfte mit sexueller Vielfalt umgegangen sind und ob den Schüler/inne/n bekannt war, dass an ihrer Schule lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte unterrichten. Zudem wurde analysiert, ob diese Einflüsse von Schule und Lehrkräften bei Mädchen und Jungen sowie bei Jugendlichen mit und ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund unterschiedlich wirken. Dazu wurden die entsprechenden Interaktionen zwischen diesen Variablen in die Analysen aufgenommen, allerdings wieder ausgeschlossen, wenn sie nicht signifikant waren ($p < .10$). Ebenfalls bei Nicht-Signifikanz ausgeschlossen wurden Lehrerverhaltensweisen, die in einigen Klassen fehlende Werte aufwiesen, was die Anzahl analysierbarer Klassen reduziert: Bewertung von LSBT (fehlend, wenn nicht über LSBT gesprochen wurde), Lustigmachen über geschlechtsuntypisches Verhalten (fehlend, wenn geschlechtsuntypisches Verhalten nicht im Beisein der Klassenlehrer/innen auftrat), Intervention gegen Diskriminierung (fehlend, wenn im Beisein der Klassenlehrer/innen keine Diskriminierung auftrat).

Da bei einigen Variablen nicht von einem direkten, sondern von einem indirekten (bzw. vermittelten) Effekt auszugehen ist (siehe Abbildung 1), wurden die Einflussvariablen in zwei (siehe Tabelle 19) oder drei (siehe Tabelle 22) Stufen in die Analysen einbezogen. Auf Stufe 1 wurden Variablen einbezogen, die durch Schule und Lehrkräfte leicht verändert werden können, beispielsweise das Ausmaß der Thematisierung sexueller Vielfalt im Unterricht. Des Weiteren wurden Jahrgang, Geschlecht und Migrationshintergrund als nicht änderbare Schülervariablen einbezogen. Auf Stufe 2 wurden vermit-

¹⁵ Die Prädiktoren wurden jeweils um die Gesamtmittelwerte zentriert. Auf Ebene 2 wurden zur Vorhersage des Achsenabschnitts (Intercept) von Ebene 1 variable Koeffizienten (random coefficients) gewählt, für die Vorhersage der Steigungen (Slopes) feste Koeffizienten (fixed coefficients). Solange nicht von HLM aufgrund zu geringer Stichprobengröße davon abgeraten wurde, werden Effekte mit robusten Standardfehlern berichtet.

¹⁶ Die Türkei und die arabischen Länder waren die häufigsten Herkunftsländer von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund. Zudem gab es fast keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund aus anderen Ländern (Polen, ex-UdSSR und ex-Jugoslawien) und Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT. Aus diesen Gründen beschränken sich weitere Analysen auf den türkisch-arabischen Migrationshintergrund.

telnde Variablen (Mediatorvariablen) einbezogen, die durch Variablen von Stufe 1 beeinflusst werden könnten und gleichzeitig selbst einen Einfluss auf Variablen von Stufe 3 oder die vorherzusagenden Variablen haben könnten, beispielsweise die Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen oder die Wahrnehmung einer Diskriminierung aufgrund von Herkunft und Religion.

6.1 Wissen

Wir beginnen nicht mit der Vorhersage des Verhaltens, sondern des Wissens zu LSBT, da Wissen anschließend auch als Einflussvariable von Einstellungen und Verhalten betrachtet werden kann. Auf Stufe 1 zeigt sich, dass Schüler/innen der neunten und zehnten Klasse mehr über LSBT wussten als Schüler/innen der sechsten Klasse (siehe Tabelle 19). Ebenfalls einen positiven Effekt hatte es, wenn Lehrkräfte in der Vergangenheit sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert hatten. Dieser Effekt trat jedoch nicht für die *Klassenlehrer/innen* auf, sondern nur für die *anderen* Lehrkräfte. Auch in anderen Fällen hatte die Thematisierung durch andere Lehrkräfte als den Klassenlehrer/inne/n stärkere Effekte (siehe folgende Kapitel). Vermutlich ist das darauf zurück zu führen, dass bei der Messung der Thematisierung durch andere Lehrkräfte sämtliche Fächer und zurückliegende Jahrgänge summiert wurden, während bei den Klassenlehrer/inne/n vor allem die vergangenen 12 Monate betrachtet wurden. Der mögliche Einfluss der Klassenlehrer/innen war dadurch kleiner. Zudem ist es möglich, dass gerade die Klassenlehrer/innen ihr Verhalten den Schüler/inne/n anpassen und sexuelle Vielfalt umso mehr thematisieren, je weniger ihre Schüler/innen darüber wissen (was zu einem negativen Zusammenhang führen kann).

Der positive Effekt der Thematisierung sexueller Vielfalt durch andere Lehrkräfte auf das Wissen über LSBT lässt sich offenbar durch eine Reduzierung der Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen erklären (siehe Tabelle 20). Zwar stand auch Religiosität in negativem Zusammenhang zur Thematisierung sexueller Vielfalt. Da eine Änderung von Religiosität durch ein spezifisches Lehrerverhalten jedoch unwahrscheinlich erscheint, sollte auch als Erklärung in Betracht gezogen werden, dass Lehrkräfte sich bei sehr religiösen Schüler/inne/n zurückhalten, im Unterricht über LSBT zu sprechen.

Neben dem Jahrgang und der Thematisierung durch die Lehrkräfte gab es Effekte von Geschlecht und türkisch-arabischen Migrationshintergrund: Mädchen und Jugendliche ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund verfügten über mehr Wissen zu LSBT als Jungen und Jugendliche mit einem entsprechenden Migrationshintergrund. Für die neunten/zehnten Klassen verschwand der Effekt von Geschlecht durch Einbezug vermittelnder Variablen in Stufe 2. Eine wichtige Rolle scheint der sozialen Dominanzorientierung zuzukommen, die bei Mädchen deutlich geringer ausgeprägt war als bei Jungen (siehe Tabelle 20) und gleichzeitig deutlich negativ mit Wissen über LSBT einherging (siehe Tabelle 19): Mädchen sind offenbar motivierter als Jungen, etwas über soziale Minderheiten, beispielsweise LSBT, zu lernen, weil Gleichberechtigung verschiedener sozialer Gruppen für sie wichtiger ist. Auch die deutlich geringere Akzeptanz traditionel-

ler Geschlechterrollen und der leicht häufigere Kontakt zu LSBT erklärt das bessere Wissen von Mädchen über LSBT.

Der negative Effekt eines türkisch-arabischen Migrationshintergrundes auf das Wissen über LSBT ging für die neunten und zehnten Klassen in Stufe 2 nur um ein Drittel zurück, ließ sich also nur teilweise durch vermittelnde Variablen erklären. Hier scheinen die Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen, Religiosität¹⁷ und das geringere Bildungsniveau bei türkisch-arabischen Jugendlichen gleichermaßen eine vermittelnde Wirkung zu haben (siehe Tabelle 20), da diese Variablen vorurteilsbasierte Fehlannahmen zu LSBT wahrscheinlicher machen.

Tabelle 19: Einflüsse auf das Wissen zu LSBT

Ebene	Prädiktor	Alle Schüler/innen		9./10. Jahrgang	
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 1	Stufe 2
Klasse	9./10. (vs. 6.) Jahrgang	* 2.6	** 3.6		
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	0.2	-0.8	-0.1	0.0
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	nicht erf.	nicht erf.	* 2.4	* 2.1
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	* 2.7	** 2.9	# 1.8	0.3
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	-1.0	-1.2	-0.8	** -3.2
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	# 1.9	# 1.8	** 3.1	0.9
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	*** -5.2	*** -4.6	*** -6.5	*** -4.0
Schüler	Akz. trad. Geschlechterrollen		nicht erf.		* -2.1
Schüler	Religiosität		nicht erf.		* -2.1
Schüler	Soziale Dominanzorientierung		nicht erf.		*** -4.6
Schüler	Kontakt mit LSB		nicht erf.		** 2.8
Schüler	Bildung		* 2.3		* 2.5
Schüler	Ökonomische Situation		-0.3		-0.7
Schüler	Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		nicht erf.		-0.4

Erläuterung: Dargestellt sind *T*-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein *T*-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

¹⁷ Weil Religiosität und fundamentalistische Religiosität sehr hoch korrelierten, wird im folgenden doch nur Religiosität als Prädiktor in die Analysen einbezogen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse durch Multikollinearität instabil werden.

Tabelle 20: Einflüsse auf vermittelnde Variablen

Ebene	Prädiktor	Akz. trad. Geschlechterr.	Religiosität	Soziale Dominanzorient.	Kontakt zu LSB	Bildung
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	0.1	1.6	0.4	0.9	* 2.6
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	* -2.0	*** 4.9	-1.4	1.0	0.3
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	* -2.8	** -3.1	-0.9	1.1	0.3
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	0.2	*** -4.4	0.3	1.2	0.4
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	nicht sign.	** 3.0	nicht sign.	# -1.8	0.8
Klasse	Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	-1.0	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	*** -6.6	# 1.9	*** -6.2	* 2.2	-0.5
Klasse	x Bewertung LSBT Klassenl.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	* 2.3
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	*** 3.8	*** 7.0	1.6	# 1.8	** -3.7
Klasse	x Thematisierung and. Lk.	** -3.1	nicht sign.	nicht sign.	*** 3.8	nicht sign.
Klasse	x Thematisierung Klassenl.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	** 3.1	nicht sign.
Klasse	x Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	* -2.5	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	x Bewertung LSBT Klassenl.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	** -3.1	nicht sign.

Erläuterung: Dargestellt sind *T*-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein *T*-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.2 Erwartungen durch Bezugspersonen

Die Schüler/innen unterscheiden sich darin, welche Erwartungen sie durch ihre Freund/inn/en, ihre Idole, ihre Klassenlehrer/innen und ihre Eltern hinsichtlich eines angemessenen Verhaltens gegenüber Lesben und Schwulen wahrnehmen. Während einige glauben, dass ihre Bezugspersonen es gut finden würden, wenn sie Lesben und Schwule unterstützen und sich nicht diskriminierend verhalten, glauben andere, dass ihr soziales Umfeld solche Verhaltensweisen missbilligen würde. Dieses Kapitel befasst sich damit, durch welche Variablen die wahrgenommenen Erwartungen durch Bezugspersonen beeinflusst werden. Wenn den Schüler/inne/n bekannt war, dass in ihrem Schulleitbild Mobbing geächtet wird, glaubten sie eher, dass wichtige Bezugspersonen Diskriminierung von Lesben und Schwulen missbilligen und freundliches Verhalten wertschätzen würden (siehe Tabelle 21). Diese Erwartung wurde zudem deutlich stärker von Mädchen als von Jungen wahrgenommen. Der Geschlechtereffekt geht durch Einbezug potenzieller Mediatoren in Stufe 2 um die Hälfte zurück. Mädchen erlebten offenbar deshalb ihr soziales Umfeld als aufgeschlossener gegenüber Lesben und Schwulen, weil dort Gleichheit zwischen sozialen Gruppen stärker wertgeschätzt wird (geringere soziale Dominanzorientierung) und sie mehr Kontakt zu LSBT hatten (siehe Tabelle 20). Zudem nahmen Schüler/innen mit einem höheren Bildungsniveau stärker die Erwartung ihres sozialen Umfeldes wahr, sich gegenüber Lesben und Schwulen unterstützend und nicht

diskriminierend zu verhalten. Bildung erklärt allerdings nicht den Geschlechtereffekt, da sich Jungen und Mädchen auf dieser Variable nicht signifikant unterscheiden.

Tabelle 21: Einflüsse auf die Pro-LS-Erwartungen durch Bezugspersonen

		9./10. Jahrgang	
Ebene	Prädiktor	Stufe 1	Stufe 2
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	0.9	-0.2
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	* 2.0	1.5
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	0.7	0.6
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	-0.5	-0.8
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	0.7	0.6
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	0.6	0.6
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	*** 6.9	** 3.6
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	-1.3	0.5
Klasse	x Thematis. andere Lehrkr.	# 1.8	1.0
Klasse	x Thematisierung Klassenl.	** 3.4	** 2.7
Klasse	x Bewertung LSBT Klassenl.	** -2.9	* -2.3
Klasse	x Lustigmachen Klassenl.	* -2.2	-1.1
Schüler	Akz. trad. Geschlechterrollen		-1.3
Schüler	Religiosität		-1.6
Schüler	Soziale Dominanzorientierung		*** -6.4
Schüler	Kontakt mit LSB		*** 4.5
Schüler	Bildung		* 2.3
Schüler	Ökonomische Situation		0.5
Schüler	Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		-1.0

Erläuterung: Dargestellt sind T-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein T-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ein türkisch-arabischer Migrationshintergrund hatte keinen signifikanten Effekt auf die Erwartungen des sozialen Umfelds. Die Interaktionen zeigen jedoch, dass Schüler/innen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund anders auf das Verhalten ihrer Lehrkräfte reagierten als Schüler/innen ohne einen solchen Migrationshintergrund: Sie nahmen lesben- und schwulenfreundlichere Erwartungen ihres sozialen Umfelds wahr, wenn ihre Klassenlehrer/innen oder andere Lehrkräfte sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert hatten und negativere Erwartungen, wenn ihre Klassenlehrer/innen sich über geschlechtsuntypisches Verhalten lustig gemacht hatten. Mit Ausnahme explizit positiver Bewertungen durch die Klassenlehrer/innen, scheinen sie also sensibler auf das Verhal-

ten ihrer Lehrkräfte zu reagieren als Schüler/innen ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund.

6.3 Einstellungen

Zeigen sich die Effekte auf das Wissen und die Erwartungen des sozialen Umfelds auch in den Einstellungen der Schüler/innen gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Mädchen, die lieber Jungen bzw. Jungen, die lieber Mädchen wären? Um diese Frage zu beantworten, beginnen wir mit den expliziten Einstellungen, fahren mit den impliziten Einstellungen fort und beenden das Kapitel mit einer feineren Aufspaltung der expliziten Einstellungen in affektive und kognitive Einstellungen sowie mit einer Aufspaltung nach Einstellungen gegenüber Lesben und bisexuellen Mädchen einerseits und schwulen und bisexuellen Jungen andererseits.

6.3.1 Explizite Einstellungen zu LSBT

Je häufiger andere Lehrkräfte als die Klassenlehrer/innen sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert hatten, desto positiver waren die expliziten Einstellungen gegenüber LSBT sowohl bei den sechsten als auch bei den neunten/zehnten Klassen (keine Interaktion mit Jahrgang). Eine Thematisierung durch die Klassenlehrer/innen stand nur mit den Einstellungen der neunten/zehnten Klassen in positivem Zusammenhang, während sie negativ mit den Einstellungen der sechsten Klassen zusammenhing (positiver Interaktionseffekt Thematisierung Klassenlehrer/in x 9./10. (vs. 6.) Jahrgang). Vermutlich reagieren gerade Klassenlehrer/innen aus Grundschulen stärker auf Unwissen (siehe Kapitel 6.1) und negative Einstellungen ihrer Schüler/innen, weil sie diese besser kennen, während andere Lehrkräfte sich stärker daran orientieren, welche Themen im Lehrplan vorgesehen sind. Allerdings wiesen Schüler/innen, deren Klassenlehrer/innen bei Diskriminierung von Lesben, Schwulen oder sich geschlechtsuntypisch verhaltenden Schüler/innen eingegriffen hatten, positivere Einstellungen zu LSBT auf. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Verdeutlichung einer Gleichbehandlungsnorm durch das Aufzeigen von Grenzen günstig auf Einstellungen wirken kann. Die Wirkung von wertenden Äußerungen über LSBT unterschied sich je nach Jahrgang, wie die Interaktionsterme in der Gesamtstichprobe zeigen. Neunte/zehnte Klassen hatten demnach negativere Einstellungen, wenn Klassenlehrer/innen sich über geschlechtsuntypisches Verhalten lustig machten, aber auch wenn sie sich explizit positiv über LSBT äußerten, ein Befund der aufgrund der Nicht-Signifikanz in der separaten Analyse der neunten/zehnten Klassen aber mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Zudem waren die Neunt- und Zehntklässler/innen gegenüber LSBT positiver eingestellt, wenn sie wussten, dass im Leitbild oder der Schulordnung ihrer Schule das Ziel formuliert ist, Mobbing und Gewalt zu verhindern. Dieser Effekt halbierte sich nach Einbezug potenzieller Mediatorvariablen in Stufe 2 und 3. Er wird offenbar teilweise durch die Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen (siehe Tabelle 20), die Erwartungen des sozialen Umfelds (siehe Tabelle 21) und das Wissen über LSBT (siehe Tabelle 19) erklärt. Möglicherweise delegitimiert ein explizites Anti-

Mobbing-Statement der Schule stereotyp männlich-aggressives Verhalten, bekräftigt Anti-Diskriminierungsnormen und fördert das Interesse und damit Wissen gegenüber potenziellen Mobbing-Opfern.

Tabelle 22: Einflüsse auf explizite Einstellungen zu LSBT

Ebene Prädiktor	Alle Schüler/innen			9./10. Jahrgang		
	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Klasse 9./10. (vs. 6.) Jahrgang	-0.5	0.1	-0.5			
Klasse LSB-Lehrkräfte bekannt	0.4	0.1	0.2	-1.5	** -3.3	** -3.3
Schüler Leitbild Mobbing bekannt	nicht erf.	nicht erf.	nicht erf.	*** 4.0	** 2.9	* 2.0
Klasse Thematisierung andere Lehrkr.	** 3.5	** 3.8	* 2.7	* 2.4	# 2.0	1.5
Klasse Thematisierung Klassenlehrer	* -2.2	** -3.7	* -2.7	# 1.8	0.9	** 3.0
Klasse x 9./10. (vs. 6.) Jahrgang	* 2.6	** 3.3	* 2.7			
Klasse Bewertung LSBT Klassenlehrer	-0.5	-0.6	-0.1	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse x 9./10. (vs. 6.) Jahrgang	# -2.0	# -1.7	-1.0			
Klasse Intervention Klassenlehrer	* 2.3	* 2.4	* 2.4	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse Lustigmachen Klassenlehrer	-0.1	0.7	-0.2	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse x 9./10. (vs. 6.) Jahrgang	* -2.3	* -2.5	* -2.1			
Schüler Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	*** 5.5	*** 5.7	*** 5.6	*** 6.7	*** 4.6	** 2.9
Klasse x LSB-Lehrkräfte bekannt	* 2.4	* 2.0	# 1.7	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler Türkisch-arabischer Migr.hint.	*** -4.8	*** -4.6	*** -3.7	*** -6.7	*** -4.4	*** -4.1
Schüler Akz. trad. Geschlechterrollen		nicht erf.	nicht erf.		*** -3.7	** -3.1
Schüler Religiosität		nicht erf.	nicht erf.		*** -4.1	** -3.6
Schüler Soziale Dominanzorientierung		nicht erf.	nicht erf.		*** -6.1	** -3.6
Schüler Kontakt mit LSB		nicht erf.	nicht erf.		*** 7.6	*** 4.6
Schüler Bildung		** 3.7	* 2.3		0.8	-1.0
Schüler Ökonomische Situation		0.5	0.6		1.3	1.6
Schüler Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		nicht erf.	nicht erf.		-0.1	0.3
Schüler Erwart. Bezugspers. pro LS			nicht erf.			*** 8.5
Schüler Wissen zu LSBT			*** 9.5			*** 3.8

Erläuterung: Dargestellt sind T-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein T-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Effekte von Geschlecht und türkisch-arabischem Migrationshintergrund auf die expliziten Einstellungen gegenüber LSBT waren von ähnlicher Höhe. Mädchen berichteten deutlich positivere Einstellungen als Jungen und Schüler/innen ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund deutlich positivere Einstellungen als Schüler/innen mit einem solchen Migrationshintergrund. Zudem verstärkte sich der Geschlechtereffekt, wenn an der Schule bekanntermaßen lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte arbeiteten. LSB-Lehrkräfte fördern offenbar vor allem bei den Mädchen positivere Einstel-

lungen, während sie bei den Jungen eher das Gegenteil bewirken. Bei den neunten und zehnten Klassen lassen sich die Effekte von Geschlecht und Migrationshintergrund teilweise über die erfassten Mediatorvariablen erklären. Mädchen sind demnach aufgeschlossener gegenüber LSBT, weil sie traditionelle Geschlechterrollen deutlich weniger akzeptieren, deutlich mehr Wert auf Gleichbehandlung sozialer Gruppen legen (geringere soziale Dominanzorientierung), etwas mehr Kontakt zu LSB haben (siehe Tabelle 20), in ihrem sozialen Umfeld deutlich lesben- und schwulenfreundlichere Erwartungen wahrnehmen (siehe Tabelle 21) und etwas mehr über LSBT wissen (siehe Tabelle 19) als Jungen. Jugendliche ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund sind aufgeschlossener, weil sie deutlich weniger religiös sind, weil sie deutlich mehr über LSBT wissen und weil sie traditionelle Geschlechterrollen weniger akzeptieren als Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund. Ein unterschiedlicher Status in der deutschen Gesellschaft, der sich in unterschiedlichem Bildungsniveau, unterschiedlicher ökonomischer Situation und unterschiedlich häufigen eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung zeigt, kann in dieser Studie nicht für die unterschiedlichen Einstellungen verantwortlich gemacht werden, weil diese Variablen nicht mit der Einstellung zusammenhängen.

6.3.2 Implizite Einstellungen zu Lesben und Schwulen

Im Gegensatz zu den expliziten Einstellungen konnten nur vergleichsweise wenige Einflüsse auf die impliziten Einstellungen gezeigt werden (siehe Tabelle 23). Während es auf Stufe 1 insgesamt keinen Effekt von Geschlecht gab, zeigten Schüler/innen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund negativere automatische Reaktionen auf Fotos von lesbischen und schwulen Paaren als Schüler/innen ohne einen solchen Migrationshintergrund. Dieser Effekt ist vor allem über die stärkere Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen, aber auch über den etwas selteneren Kontakt mit LSBT bei türkisch-arabischen Jugendlichen erklärbar (siehe Tabelle 20), welche wiederum mit negativeren impliziten Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen einhergingen. Tief verwurzelte Vorstellungen davon, was sich für Männer und was sich für Frauen „gehört“ resultieren offenbar in einer automatischen affektiven Ablehnung von Lesben und Schwulen, die sich diesen Geschlechterrollen (teilweise) widersetzen. Auch die Erwartungen wichtiger Bezugspersonen gehen nicht nur mit aufgeschlosseneren expliziten, sondern auch (wenn auch im geringeren Ausmaß) mit positiveren impliziten Einstellungen einher. Interessanterweise ergibt sich auf Stufe 3 ein unerwarteter negativer Effekt weiblichen Geschlechts auf die impliziten Einstellungen. Dieser wird im folgenden Teilkapitel erklärt, in dem Einstellungen zu Lesben und Einstellungen zu Schwulen separat dargestellt werden.

Tabelle 23: Einflüsse auf implizite Einstellungen zu LSBT

Ebene Prädiktor		9./10. Jahrgang		
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	0.8	1.1	1.2
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	-0.2	-0.9	-1.6
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	0.8	-0.0	-0.1
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	0.1	-0.7	-0.2
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	0.3	-1.5	* -2.1
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	** -2.7	-1.1	-0.6
Schüler	Akz. trad. Geschlechterrollen		*** -3.7	** -3.5
Schüler	Religiosität		-1.6	-1.3
Schüler	Soziale Dominanzorientierung		-1.2	0.2
Schüler	Kontakt mit LSB		# 1.9	0.8
Schüler	Bildung		0.8	-0.0
Schüler	Ökonomische Situation		-0.6	-0.9
Schüler	Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		0.7	0.6
Schüler	Erwart. Bezugspers. pro LS			** 3.0
Schüler	Wissen zu LSBT			1.2

Erläuterung: Dargestellt sind T-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein T-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.3.3 Gegenüberstellung der Einzelfacetten der Einstellungen gegenüber LSB

Für die Analyse der Einzelfacetten der Einstellung wurde die Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen in weibliche und männliche Geschlechterrollen aufgeteilt und der Kontakt zu LSB in Kontakt zu lesbischen und bisexuellen Frauen sowie Kontakt zu Schwulen und bisexuellen Männern. Auch wenn die Einzelfacetten der Einstellungen gegenüber LSBT hoch miteinander zusammenhängen, so unterscheiden sich doch ihre Zusammenhänge zu Einflussvariablen teilweise deutlich (siehe Tabelle 24). Mädchen gaben zwar sehr viel positivere affektive Einstellungen zu Schwulen und bisexuellen Jungen sowie viel positivere kognitive Einstellungen zu Lesben und Schwulen an als die Jungen und zeigten zudem etwas positivere automatische Reaktionen gegenüber Schwulen (implizite Einstellungen). Die Jungen waren jedoch gegenüber Lesben (und bisexuellen Mädchen) sowohl explizit-affektiv als auch implizit positiver eingestellt als die Mädchen. Der Effekt von Geschlecht auf die Einstellung gegenüber Lesben (und bisexu-

ellen Mädchen) verstärkt sich sogar noch, wenn in den Stufen 2 und 3 potenzielle Mediatoren in die Analyse aufgenommen werden. Der Geschlechterunterschied kann hier also nicht durch die gemessenen Variablen erklärt werden, sondern es scheint eine oder mehrere weitere Variablen zu geben, die ihn erklären. Eine dieser Variablen könnte die sexuelle Anziehung sein, die einige Jungen gegenüber lesbischen Frauen erleben (Belege bei Louderback & Whitley, 1997). Die oben identifizierten Mediatoren des Geschlechtereffekts (Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen, soziale Dominanzorientierung, Kontakt zu LSBT, Erwartungen von Bezugspersonen und Wissen zu LSBT) gelten offenbar nur für die kognitiven Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen und die affektiven bzw. die impliziten Einstellung gegenüber Schwulen (und bisexuellen Jungen).

Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund gaben vor allem deutlich negativere kognitive Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen an als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund. Das heißt, sie stimmten gleichen Rechten für Lesben und Schwule weniger zu und lehnten Aufforderungen, die sexuelle Orientierung zu ändern weniger ab, was offenbar durch ihre höhere Religiosität und in geringerem Ausmaß auch durch die höhere Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen und weniger Kontakt zu LSB erklärt werden kann. Die Unterschiede zu Jugendlichen ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund für die affektiven Einstellungen waren geringer und für die impliziten Einstellungen noch geringer.

Kontakt mit schwulen und bisexuellen Männern hatte stärkere Effekte auf die kognitiven Einstellungen zu Lesben und Schwulen und auf die affektiven Einstellungen zu Schwulen (und bisexuellen Jungen) als Kontakt zu lesbischen und bisexuellen Frauen, während andersherum der Kontakt zu lesbischen und bisexuellen Frauen keine stärkeren Effekte auf die affektiven Einstellungen zu Lesben (und bisexuellen Mädchen) hatte. Dies ist möglicherweise darauf zurück zu führen, dass Schwule eher als Prototyp für die Gruppe der LSBT wahrgenommen werden, so dass Kontakt mit Schwulen einen stärkeren Einfluss hat als Kontakt mit Lesben.

Tabelle 24: Einflüsse auf die einzelnen Facetten der Einstellung zu LSB

Kriterien	Explizite kognitive Einstellungen zu			Explizite affektive Einstellungen zu						Implizite Einstellungen zu					
	Lesben und Schwulen			Lesben und bisex. Mädchen			Schwulen und bisex. Jungen			Lesben			Schwulen		
Prädiktoren	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	*** 6.3	** 3.7	# 1.9	** -3.5	*** -4.5	*** -5.3	***15.8	***11.2	***10.8	** -2.8	*** -3.9	*** -4.4	** 3.4	1.6	0.9
Türkisch-arabischer Migr.hint.	*** -7.6	*** -5.2	*** -4.5	*** -4.4	** -3.0	* -2.6	*** -4.7	*** -4.6	*** -3.7	# -1.7	0.1	0.4	** -3.4	-1.5	-1.2
Akz. trad. weiblicher Geschlechterrollen		* -2.3	* -2.4		-1.4	-1.6		-0.7	-0.7		0.7	0.6		-0.8	-0.8
Akz. trad. männlicher Geschlechterrollen		-1.6	-0.7		-0.9	-0.2		** -3.2	* -2.6		** -3.7	** -3.2		** -2.7	* -2.2
Religiosität		*** -5.5	*** -5.3		# -1.8	# -1.8		-0.3	0.1		# -1.7	-1.6		-1.5	-1.2
Soziale Dominanzorientierung		*** -7.4	*** -4.7		* -2.5	-0.4		*** -3.7	-1.2		-0.4	0.8		-1.4	-0.1
Kontakt mit lesbischen und bisexuellen Frauen		0.9	-0.2		** 3.0	* 2.4		* 2.5	* 2.2		1.1	0.8		0.4	0.0
Kontakt mit schwulen und bisexuellen Männern		** 3.4	* 2.1		** 3.1	# 1.9		*** 4.1	** 3.4		1.4	0.8		0.8	0.0
Bildung		0.9	-0.5		# -1.8	* -2.7		0.6	-0.4		0.8	0.3		1.4	0.6
Ökonomische Situation		0.7	0.4		1.6	1.5		# 1.7	1.6		-0.8	-1.0		-0.4	-0.7
Wahrgen. Diskriminierung wg. Herkunft und Religion		-0.6	-0.4		0.5	0.8		0.4	0.6		0.4	0.4		0.8	1.0
Erwart. Bezugspers. pro LS			*** 9.5			*** 5.2			*** 4.6			* 2.6			* 2.2
Wissen zu LSBT			* 2.4			1.1			*** 3.8			0.9			1.0

Erläuterung: Dargestellt sind *T*-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein *T*-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.4 Verhalten

Nachdem die Einflüsse auf das Wissen, die wahrgenommenen Erwartungen von Bezugspersonen und die Einstellungen der Schüler/innen analysiert wurden, stellt sich als nächstes die Frage, wie ihr Verhalten durch diese und andere Variablen beeinflusst wird. Zunächst soll es um die Erklärung diskriminierenden und anschließend um die Erklärung unterstützenden Verhaltens gehen.

6.4.1 Diskriminierendes Verhalten

Schüler/innen der neunten und zehnten Klassen verhielten sich weniger diskriminierend gegenüber Lesben, Schwulen und sich geschlechtsuntypisch verhaltenden Schüler/innen als Schüler/innen der sechsten Klassen (siehe auch Kapitel 5.2.1). Dieser Effekt verschwindet auf Stufe 2 und 3, weil er sich komplett durch die generell geringere Feindseligkeit in neunten und zehnten Klassen (im Vergleich zu sechsten) erklären lässt ($T = -2.3, p < .05$). Zudem verhielten sich Schüler/innen umso diskriminierender, je häufiger sich deren Klassenlehrer/innen über Lesben, Schwule oder sich geschlechtsuntypisch verhaltende Schüler/innen lustig gemacht hatten (nur in der Gesamtstichprobe signifikant). Die Neunt- und Zehntklässler/innen verhielten sich zudem in Klassen diskriminierender, in denen häufiger angegeben wurde, dass es an der Schule schwule, lesbische oder bisexuelle Lehrkräfte gibt. Dieser Effekt ist allerdings auf Stufe 2 nicht mehr signifikant und dadurch zu erklären, dass die Bekanntheit von LSB-Lehrkräften mit generell höherer Feindseligkeit einherging ($T = 1.7, p < .10$). Dieser Befund überrascht und ist womöglich darauf zurück zu führen, dass an Schulen mit höherer Feindseligkeit zwischen den Schüler/innen eher anderen Personen unterstellt wird, schwul oder lesbisch zu sein.

Vergleichbar zu den Unterschieden bei Einstellungen, Wissen und Erwartungen von Bezugspersonen, verhielten sich Mädchen weniger diskriminierend als Jungen. Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund verhielten sich nur marginal diskriminierender als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund. Die teilweise deutlichen Unterschiede bei den Einstellungen schlugen sich also kaum in dem in dieser Untersuchung gemessenen Verhalten nieder. Allerdings reagierten Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund ähnlich wie bei den Erwartungen von Bezugspersonen deutlicher auf das Verhalten ihrer Lehrkräfte: Eine Thematisierung sexueller Vielfalt durch andere Lehrkräfte als den Klassenlehrer reduzierte bei ihnen diskriminierendes Verhalten, ein/e sich lustig machende/r Klassenlehrer/in verstärkte es hingegen mehr als bei Jugendlichen ohne einen solchen Migrationshintergrund. Während der Unterschied zwischen sechsten und neunten/zehnten Klassen durch die generell unterschiedliche Feindseligkeit erklärbar ist, sind die anderen Effekte durch die gemessenen Variablen nicht erklärbar. Ihre Größe reduziert sich in den Stufen 2 und 3 nicht.

Tabelle 25: Einflüsse auf diskriminierendes Verhalten gegenüber LST

Ebene	Prädiktor	Alle Schüler/innen			9./10. Jahrgang		
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Klasse	9./10. (vs. 6.) Jahrgang	** -3.3	-0.8	-0.9			
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	1.4	0.8	0.8	* 2.7	1.6	1.2
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	nicht erf.	nicht erf.	nicht erf.	0.5	0.1	0.0
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	1.3	0.8	0.7	-0.9	-0.7	-0.7
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	1.0	0.3	0.3	1.1	0.7	0.7
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	** 3.6	** 3.0	** 3.0	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	*** -5.6	*** -4.6	*** -4.3	*** -4.5	** -2.9	# -1.9
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	1.3	# 1.8	# 1.9	1.0	0.9	1.3
Klasse	x Thematisierung and. Lk.	* -2.4	* -2.4	* -2.5	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	x Lustigmachen Klassenl.	# 1.8	# 1.8	# 1.8	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Generelle Feindseligkeit		*** 12.3	*** 12.0		*** 10.1	*** 8.6
Schüler	Generelle Freundlichkeit		0.3	0.3		0.7	-0.5
Schüler	Akz. trad. Geschlechterrollen		nicht erf.	nicht erf.		0.3	0.6
Schüler	Religiosität		nicht erf.	nicht erf.		0.9	-0.2
Schüler	Soziale Dominanzorientierung		nicht erf.	nicht erf.		-0.2	-1.4
Schüler	Kontakt mit LSB		nicht erf.	nicht erf.		-0.3	0.5
Schüler	Bildung		0.5	0.4		1.0	0.3
Schüler	Ökonomische Situation		-0.6	-0.6		0.5	1.0
Schüler	Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		nicht erf.	nicht erf.		0.4	-0.1
Schüler	Erwart. Bezugspers. pro LS			nicht erf.			0.2
Schüler	Wissen zu LSBT			0.3			0.8
Schüler	Explizite Einstellung zu LSBT			0.7			-1.0
Schüler	Implizite Einstellung zu LSBT			nicht erf.			0.3

Erläuterung: Dargestellt sind *T*-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein *T*-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.4.2 Unterstützendes Verhalten

Interessanterweise zeigten die Schüler/innen der sechsten Klassen nicht nur mehr diskriminierendes Verhalten gegenüber Lesben, Schwulen und sich geschlechtsuntypisch verhaltenden Mitschüler/inne/n, sondern auch mehr unterstützendes Verhalten (siehe auch Kapitel 5.2.1). Beispielsweise sagten sie über eine für lesbisch oder schwul gehaltene Person eher, dass sie sie mögen. Dieser Effekt ist nicht über generell mehr freundliches Verhalten unter den Sechstklässler/inne/n erklärbar ($T = -0.8$, *nicht sign.*). Möglicherweise ist Lesbischsein und Schwulsein zwischen den Sechstklässler/inne/n mehr Thema als in den neunten und zehnten Klassen.

Tabelle 26: Einflüsse auf unterstützendes Verhalten gegenüber LS

Ebene	Prädiktor	Alle Schüler/innen			9./10. Jahrgang		
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Klasse	9./10. (vs. 6.) Jahrgang	* -2.3	# -1.8	* -2.4			
Klasse	LSB-Lehrkräfte bekannt	# 1.8	# 1.8	# 1.9	# 2.0	* 2.8	1.3
Schüler	Leitbild Mobbing bekannt	nicht erf.	nicht erf.	nicht erf.	* 2.3	1.0	0.6
Klasse	Thematisierung andere Lehrkr.	0.3	0.6	0.2	-0.7	0.1	-0.4
Klasse	Thematisierung Klassenlehrer	0.6	-0.4	-0.3	-0.2	-0.3	-0.3
Klasse	Bewertung LSBT Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Intervention Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Klasse	Lustigmachen Klassenlehrer	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.	nicht sign.
Schüler	Weibl. (vs. männl.) Geschlecht	1.6	0.1	-0.8	* 2.3	-0.7	-0.3
Schüler	Türkisch-arabischer Migr.hint.	-1.1	-0.6	0.5	# -1.7	# -1.7	-0.2
Schüler	Generelle Feindseligkeit		*** 5.2	*** 5.2		** 3.4	# 2.0
Schüler	Generelle Freundlichkeit		*** 7.7	*** 8.0		*** 5.1	*** 3.9
Schüler	Akz. trad. Geschlechterrollen		nicht erf.	nicht erf.		-0.4	0.7
Schüler	Religiosität		nicht erf.	nicht erf.		** 2.8	1.5
Schüler	Soziale Dominanzorientierung		nicht erf.	nicht erf.		-0.8	-1.2
Schüler	Kontakt mit LSB		nicht erf.	nicht erf.		* 2.5	* 2.6
Schüler	Bildung		0.3	-0.2		0.0	-0.4
Schüler	Ökonomische Situation		-0.1	-0.2		-0.4	1.0
Schüler	Wahrgen. Diskriminierung wegen Herkunft und Religion		nicht erf.	nicht erf.		-1.0	-1.1
Schüler	Erwart. Bezugspers. pro LS			nicht erf.			0.2
Schüler	Wissen zu LSBT			** 3.0			* 2.2
Schüler	Explizite Einstellung zu LSBT			** 3.2			-0.4
Schüler	Implizite Einstellung zu LSBT			nicht erf.			* 2.5

Erläuterung: Dargestellt sind T-Werte aus Mehrebenenanalysen. Diese entsprechen dem Verhältnis des Regressionskoeffizienten zum Standardfehler. Je höher ein T-Wert innerhalb einer Analyse ist, desto stärker ist der Zusammenhang des entsprechenden Prädiktors mit dem Kriterium bei Kontrolle (d. h. Konstanthaltung) der anderen Prädiktoren.

$p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sowohl in der Gesamtstichprobe als auch bei den neunten/zehnten Klassen ging die Bekanntheit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lehrkräften an der Schule mit mehr unterstützendem Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen einher. Zudem beobachteten die Schüler/innen mehr unterstützendes Verhalten bei Mitschüler/innen, denen bekannt war, dass die Schule Mobbing in ihrem Leitbild ächtet (nur Daten für die neunten/zehnten Klassen vorhanden). Die Daten sind im Einklang mit der Annahme, dass dieser Effekt durch Religiosität vermittelt wird, die bei Bekanntheit der Ächtung von Mobbing stärker ausgeprägt war. Da es sich um querschnittliche¹⁸ Zusammenhänge

¹⁸ „Querschnittlich“ bedeutet, dass alle Daten zu einem Messzeitpunkt erfasst wurden, dass es also bisher keine Wiederholung der Befragung mit den gleichen Teilnehmenden gegeben hat.

handelt, erscheint es allerdings in diesem Fall plausibler, dass religiöse Schüler/innen sensibler für soziale Normen sind und es ihnen daher eher bewusst wurde, dass Mobbing im Schulleitbild geächtet wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass religiöse Schüler/innen sich häufiger positiv über Lesben und Schwule äußerten, obwohl sie negativere Einstellungen gegenüber diesen Gruppen aufwiesen, die sich insbesondere in einer höheren Skepsis, ihnen gleiche Rechte einzuräumen, zeigten.

Nur in den neunten und zehnten Klassen verhielten sich die Mädchen signifikant freundlicher gegenüber Lesben und Schwulen als die Jungen, was vor allem über ihr generell freundlicheres Verhalten ($T = 4.1, p < .001$), aber auch über ihren häufigeren Kontakt mit LSBT und ihre leicht höhere Religiosität erklärbar ist. Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund verhielten sich marginal weniger freundlich gegenüber Lesben und Schwulen als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund, was über ihr geringeres Wissen über LSBT und ihre negativeren impliziten Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen erklärbar ist.

7 Ergebnisse III: Einflüsse auf die Lehrkräfte und Schulleitungen

Die Frage, wie der Umgang von Lehrkräften mit sexueller Vielfalt in der Schule beeinflusst wird, soll über zwei Analysestrategien beantwortet werden; zum einen über die Ermittlung statistischer Zusammenhänge mit anderen Variablen, zum anderen, indem die Lehrkräfte nach ihren eigenen subjektiven Gründen und Wünschen gefragt wurden.

7.1 Statistische Ermittlung von Einflüssen auf die Lehrkräfte

Die soziodemografischen Variablen Alter, Geschlecht und sexuelle Orientierung der Klassenlehrer/innen standen in keinem signifikanten Zusammenhang zu ihrem Verhalten. Dies mag allerdings auch der kleinen Stichprobe von Klassenlehrer/innen geschuldet sein, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Wenn die Klassenlehrer/innen die AV 27 kannten, thematisierten sie sexuelle Vielfalt nach eigenen Angaben häufiger im Unterricht als wenn sie sie nicht kannten. Das spricht dafür, dass eine offizielle Legitimierung eines Unterrichtsthemas Lehrkräfte in der Tat dazu ermuntert, dieses Thema im Unterricht anzusprechen. Auch besseres Wissen über LSBT scheint Lehrkräfte zu ermutigen, sich dem Thema im Unterricht zu widmen: Je besser die Klassenlehrer/innen im Wissenstest abschnitten, desto eher berichteten ihre Schüler/innen eine Thematisierung sexueller Vielfalt und desto eher berichteten die Klassenlehrer/innen selbst, bei Diskriminierung von Lesben und Schwulen, beispielsweise homophoben Schimpfwörtern, zu intervenieren. Die Zusammenhänge zum selbsteingeschätzten Wissen sind ähnlich.

Nicht nur das Wissen, auch die Einstellungen zum Umgang mit sexueller Vielfalt in der Schule stehen mit dem Verhalten der Lehrkräfte in Zusammenhang: Klassenlehrer/innen, die eine Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule wichtig fanden, thema-

tisierten sie tatsächlich häufiger (Selbst- und Schülerbericht) und intervenierten häufiger gegen Diskriminierung (Selbstbericht). Gleiches gilt für eine positive Einstellung zur Aufnahme sexueller Identität als Mobbingkriterium in das Schulleitbild (allerdings nur für selbstberichtetes Verhalten). Aber auch gegenteilige Einstellungen zeigen Effekte: Je mehr die Klassenlehrer/innen der Position zustimmten, dass Schüler/innen, die wegen ihrer Geschlechts-Nonkonformität gemobbt werden, sich geschlechtskonformer verhalten sollten, desto seltener beobachteten ihre Schüler/innen, dass diese gegen Diskriminierung intervenierten. Wie positiv oder negativ die Klassenlehrer/innen LSBT im Unterricht bewerteten und ob sie sich über Lesben, Schwule oder geschlechtsuntypisches Verhalten lustig machten, hing mit keiner der Variablen zusammen, was dafür spricht, dass dieses Verhalten der Lehrkräfte eher gedankenlos und ungeplant gezeigt wird.

Tabelle 27: Korrelationen (Pearson) zwischen Lehrerverhalten und möglichen Einflussvariablen

	Thematisierung sexueller Vielfalt		Intervention gegen Diskriminierung		Bewertung von LSBT	Lustig-machen
	Selbstbericht	Schülerbericht	Selbstbericht	Schülerbericht	Schülerbericht	Schülerbericht
Alter	.03	-.07	-.22	-.23	.34	-.30
Weibliches (vs. männliches) Geschlecht	-.07	-.08	-.20	.23	.11	-.22
Heterosexuelle Anziehung	.02	-.04	.12	.16	-.34	-.28
Homosexuelle Anziehung	.22	-.06	.14	-.20	-.02	-.21
Bekanntheit AV 27	* .41	.20	.30	.20	-.22	-.05
Wissen zu LSBT: Test	.22	# .33	** .58	-.02	-.13	-.07
Wissen zu LSBT: Selbsteinschätzung	* .40	* .41	* .39	-.09	-.10	.16
Einstellung: Thematisieren sexueller Vielfalt	* .41	# .37	# .37	.01	.24	.09
Einstellung: sexuelle Identität als Mobbingkriterium in Schulleitbild	** .56	.17	* .47	.09	.11	-.03
Einstellung: Diskriminierungsvorbeugung	-.12	.18	-.05	.03	.25	-.03
Einstellung: Opfer soll sich ändern	.03	-.13	-.01	* -.42	-.05	.09

Erläuterung: # $p < .10$ (d. h. statistisch marginal signifikant), * $p < .05$ (d. h. statistisch signifikant), ** $p < .01$

7.2 Subjektive Motive der Lehrkräfte

Im Fragebogen wurden die Klassenlehrer/innen gebeten, zu begründen, warum sie sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisieren bzw. warum sie das nicht tun. Dies geschah anhand von vorgegebenen Antwortalternativen mit der Möglichkeit zu Mehrfachantworten und einem offenen Antwortfeld. Von den zehn Klassenlehrer/inne/n, die angaben, es selten (7) oder nie (3) zu thematisieren, begründeten es vier Klassenlehrer/innen damit, dass es im entsprechenden Jahrgang dafür zu früh sei, drei damit, dass der Lehrplan zu

voll sei, drei damit, dass es in ihren Fächern dafür keine Anlässe gäbe und drei damit, dass es in ihrer Klasse keine LSBT-Schüler/innen gäbe (Mehrfachantworten möglich). Von den 17 Klassenlehrer/inne/n, die angaben, es mindestens gelegentlich zu thematisieren, meinten 16 damit bei ihren Schüler/inne/n Vorurteile und Diskriminierung gegenüber LSBT abbauen zu wollen, 14 damit ihre Schüler/innen lernen zu lassen, die Unterschiedlichkeit von Menschen als Bereicherung statt als Problem zu verstehen, 13 dadurch eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Gewaltlosigkeit fördern zu wollen. Weitere Gründe, wie LSBT-Schüler/inne/n zu helfen, zu ihrer sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität zu stehen, wenn sie dies wollen (6) oder dass die Schüler/innen lernen, verantwortungsvoll mit ihrer Sexualität umzugehen (6) wurden vergleichsweise selten angegeben.

Des Weiteren wurden die Klassenlehrer/innen gebeten, zu begründen, warum sie bei homophoben Diskriminierungen eingreifen bzw. warum sie das nicht tun. Von den fünf Klassenlehrer/inne/n, die angaben, selten (4) oder nie (1) bei homophoben Diskriminierungen einzugreifen, begründeten es drei damit, dass sie bei ihren Schüler/inne/n keine Diskriminierung mitbekommen hätten, zwei weitere damit, dass Diskriminierungen selten vorkämen und eine/r damit, dass es unter seinen/ihren Schüler/inne/n keine LSBT gäbe. Von den 21 Klassenlehrer/inne/n, die angaben, mindestens gelegentlich einzugreifen, begründeten es 19 damit, eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Gewaltlosigkeit fördern zu wollen, 15 damit, dass sie bei ihren Schüler/inne/n Vorurteile und Diskriminierung gegenüber LSBT abbauen wollen, und ebenfalls 15 damit, dass ihre Schüler/innen lernen sollen, generell besser mit der Unterschiedlichkeit von Menschen umzugehen. Nur zweimal wurde der Grund genannt, damit LSBT Schüler/inne/n helfen zu wollen, zu ihrer sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität stehen zu können.

7.3 Motivation zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen

Wie lassen sich Schulleitungen und Lehrkräfte dazu motivieren, Fortbildungen zum Thema sexuelle Vielfalt zu besuchen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Schulleiter/innen und Lehrkräfte zu ihren Wünschen an solche Qualifikationsmaßnahmen interviewt sowie dazu, wie sich Lehrkräfte zu einer Teilnahme motivieren lassen. Die Antworten werden separat für die drei Bereiche Fortbildungsinhalte, -methoden und rahmenbedingungen dargestellt:

Bezüglich des Inhaltes wurde am häufigsten gewünscht, Strategien zum Umgang mit Beschimpfungen und Mobbing sowie zu einer Verbesserung des Miteinanders zu lernen (drei von sieben Schulleiter/inne/n, drei von 13 Lehrkräften). Ebenfalls gewünscht wurde die Vermittlung von Faktenwissen zur Lebenswelt von LSBT (zwei Lehrkräfte und ein/e Schulleiter/in). Zwei Interviewte (eine Lehrkraft und ein/e Schulleiter/in) wünschten eine enge Anbindung der Fortbildungsinhalte an den geltenden Rahmenlehrplan. Zwei Lehrkräfte schlugen vor, das Thema sexuelle Vielfalt nicht zu sehr herauszustellen, sondern in andere Themen mit einzubinden. Alle anderen Vorschläge kamen jeweils einmal vor: Bezug zum Alter der Schüler/innen berücksichtigen, Anlässe einer Thematisierung

sexueller Vielfalt lernen, etwas zur Geschichte von LSBT lernen, möglichst konkrete Inhalte, positive Vermittlung von Sexualität, rechtliche Informationen, Tipps für gute Webseiten und Tipps für die Unterrichtsgestaltung.

Bezüglich der Methoden wünschten zwei Lehrkräfte schriftliches Informationsmaterial zu bekommen. Alle anderen Wünsche kamen einmal vor: Kleingruppenarbeit, keine Kleingruppenarbeit, Rollenspiele sowie eine gute Kombination aus Theorie und deren Anwendung.

Bezüglich des Rahmens plädierten zwei Interviewte (eine Lehrkraft und ein/e Schulleiter/in) für die Freiwilligkeit der Teilnahme, zwei Lehrkräfte wünschten qualifizierte Durchführende und zwei Lehrkräfte eine Befreiung vom eigenen Unterricht als Kompensation für die Teilnahme. Jeweils einmal wurden folgende Vorschläge gemacht: Verpflichtung zur Teilnahme, zwar generell zur Teilnahme verpflichten, aber bei der Wahl der konkreten Maßnahme Freiheitsgrade einräumen, Durchführung an der Schule, Durchführung außerhalb der Schule, Einbindung in das Fach Biologie, fächerübergreifend, am Wochenende, nicht ganztägig, vormittags.

7.4 Wünsche an Rahmenplan und Unterrichtsmaterialien

Zunächst werden die in den Interviews artikulierten Wünsche an die Gestaltung des Rahmenplans dargestellt. Anschließend folgen die Wünsche an Unterrichtsmaterialien.

Am häufigsten wurde der Wunsch geäußert, LSBT im Rahmenplan nicht auf ihre sexuelle Identität zu reduzieren, diese also nicht nur im Zusammenhang mit dem Thema sexuelle Identität zu thematisieren (drei Lehrkräfte, ein/e Schulleiter/in). Stattdessen solle sexuelle Vielfalt als selbstverständlich behandelt werden (eine Lehrkraft und ein/e Schulleiter/in). Zwei Lehrkräfte wünschten, dass der Rahmenplan bezüglich Inhalten, Materialien und Methoden konkreter werden solle. Zwei Schulleiter/innen wünschten hingegen, dass der Rahmenplan den Unterricht nicht überregulieren solle. Zwei Lehrkräfte wünschten eine stärkere Thematisierung sexueller Vielfalt in der Grundschule. Zwei Schulleiter/innen sahen keinen Änderungsbedarf.

Bezüglich der Inhalte von Unterrichtsmaterialien wurde von zwei Interviewten (eine Lehrkraft und ein/e Schulleiter/in) gefordert, LSBT in allen Schulbüchern proportional zu ihrem Anteil in der Bevölkerung vorkommen zu lassen. Je eine Lehrkraft wünschte eine stärkere Behandlung der Geschichte von LSBT, eine Reduzierung traditioneller Geschlechterrollen und eine hohe Zielgruppenspezifität des Materials (z. B. bzgl. Alter).

Bezüglich der Methoden von Unterrichtsmaterialien wünschten drei Lehrkräfte und ein/e Schulleiter/in die Vermittlung des Themas über Broschüren. Drei Lehrkräfte wünschten eine Vielfalt von Medien zur Verfügung zu haben (z. B. Filme, Musik, Fotos). Zwei Lehrkräfte wollten Aufgaben zu sexueller Vielfalt für die Schüler/innen. Jeweils einmal wurden folgende Wünsche genannt: fertige Unterrichtsentwürfe, Geschichten, eine konkrete und lebendige Vermittlung sowie Spiele.

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wie wird sexuelle Vielfalt an Berliner Schulen thematisiert und akzeptiert, und wodurch wird ihre Akzeptanz beeinflusst? Um diese Fragen zu beantworten, haben wir aus sämtlichen Berliner Schulen eine proportional nach Bezirk und Schulart geschichtete Zufallsstichprobe¹⁹ von 99 Schulen gezogen. Davon nahmen 20 Schulen mit 787 Schüler/inne/n, 27 Klassenlehrer/inne/n, 14 Elternvertreter/inne/n aus 24 sechsten und 26 neunten/zehnten Klassen sowie 12 Schulleiter/inne/n an einer freiwilligen Befragung teil. Die teilnehmenden Schüler/innen waren in ihrer Verteilung auf die Schularten Grundschule, Gymnasium, Gesamtschule, Realschule und Hauptschule bzw. Integrierte Sekundarschule repräsentativ für die Gesamtheit aller Berliner Schüler/innen (siehe Kapitel 4.1.4).

In den Fragebögen wollten wir wissen

- wie sich die Schüler/innen gegenüber Lesben, Schwulen und nicht geschlechtskonform auftretenden Schüler/inne/n verhalten (Fremdeinschätzungen durch Mitschüler/innen)
- welche Einstellungen sie gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*-Personen (LSBT) haben
- wie ihre Klassenlehrer/innen sexuelle Vielfalt thematisieren und mit diskriminierendem Verhalten ihrer Schüler/innen umgehen
- welche Einstellungen die Klassenlehrer/innen, Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule haben
- was die Schüler/innen und ihre Klassenlehrer/innen zu LSBT wissen
- und wie mögliche Einflussvariablen auf Verhalten, Einstellungen und Wissen ausgeprägt sind.

Zusätzlich zur quantitativen Fragebogenerhebung haben wir mit 13 Lehrkräften und 7 Schulleiter/inne/n qualitative Interviews zu den Erfahrungen an ihrer Schule und zu ihren Wünschen geführt (siehe Kapitel 4.6). Zudem haben von den 99 Schulen der Stichprobe 85 einen obligatorischen Kurzfragebogen zur Thematisierung sexueller Vielfalt ausgefüllt. Anhand der Antworten der Schulleitungen in diesem Kurzfragebogen konnten die an der freiwilligen Befragung teilnehmenden Schulen mit den nicht teilnehmenden Schulen verglichen werden. Dabei unterschieden sich die teilnehmenden Schulen im Ausmaß der Thematisierung sexueller Vielfalt sowie in der Bekanntheit und den Konsequenzen der sexualpädagogischen Richtlinien A V 27 nicht von den nicht teilnehmenden Schulen (siehe Kapitel 4.5.2). Diese Vergleichbarkeit spricht neben der bereits erwähnten Vergleichbarkeit bezüglich Schulart für die Repräsentativität der untersuchten Schulen für sämtliche Berliner Schulen.

¹⁹ Nur eine solche zufällige Ziehung kann die globale Repräsentativität einer Stichprobe für die Grundgesamtheit sicher stellen. Anders als vielfach angenommen, hat die Größe einer Stichprobe gegenüber der Art ihrer Ziehung eine untergeordnete Bedeutung. Durch die zusätzliche Schichtung der hier gezogenen Zufallsstichprobe nach Bezirk und Schulart wurde die Schätzung der Parameter in der Grundgesamtheit weiter präzisiert (Bortz & Döring, 1995, S. 372 ff., S. 400 ff.).

Dieses Kapitel stellt zunächst deskriptiv die wichtigsten Befunde dar (Kapitel 8.1) und widmet sich danach ihren Konsequenzen für eine adäquate Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule (Kapitel 8.2) und einen sinnvollen Umgang mit Diskriminierungen (Kapitel 8.3). Dabei werden auch die Befunde aus den Zusammenhangsanalysen berücksichtigt. Anschließend wird diskutiert, wie vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Motivation und die Fähigkeit der Lehrkräfte verbessert werden kann, sexuelle Vielfalt zu thematisieren und Diskriminierungen zu verhindern (Kapitel 8.4). Daraufhin werden weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der Akzeptanz diskutiert, ohne das Thema sexuelle Vielfalt in den Vordergrund zu stellen (Kapitel 8.5). Die Effekte von Geschlecht und Migrationshintergrund werden in Kapitel 8.6 zusammengefasst, wenn möglich erklärt und mit praktischen Ableitungen für schulische Interventionen verbunden. Abschließend werden methodische Grenzen dieser Untersuchung aufgezeigt und Konsequenzen für zukünftige Forschung diskutiert (Kapitel 8.7).

8.1 Bestandsaufnahme

8.1.1 Verhalten, Einstellungen und Wissen der Schüler/innen zu LSBT

Homophobes Verhalten ist insbesondere bei den Sechstklässler/innen/n weit verbreitet. 62% aller Sechstklässler/innen und 54% aller Neunt- und Zehntklässler/innen verwendete nach Angaben von Mitschüler/innen/n in den vergangenen 12 Monaten „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort. Auch „Lesbe“ wird als Schimpfwort verwendet (40% und 22%). Zudem machten sich etwa die Hälfte der Schüler/innen über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig, z. B. einen Jungen, „der sich wie ein Mädchen verhalten hat“. Angesichts dieser Ergebnisse erstaunt, dass nur 30% aller Neunt- und Zehntklässler/innen, die sich vom gleichen Geschlecht sexuell angezogen fühlen, berichteten, dass in den vergangenen 12 Monaten in ihrer Anwesenheit negative Bemerkungen über LSBT gemacht wurden. Offenbar gehört „schwul“ als Schimpfwort so zur Normalität, dass selbst von nicht heterosexuellen Schüler/innen/n die Abwertung ihrer sozialen Gruppe nicht bewusst wahrgenommen wird.

Betrachtet man die Einstellungen, so fällt auf, dass die Schüler/innen zwar überwiegend gleiche Rechte für Lesben und Schwule befürworten (86% der Sechst- und 78% der Neunt-/Zehntklässler/innen), es aber andererseits vielen unangenehm wäre, Kontakt zu Lesben und Schwulen zu haben. Beispielsweise wäre es 59% der Sechstklässler/innen/n unangenehm, in einer Gruppe von lesbischen Mädchen zu sein (9./10. Klasse: 43%) und 62% in einer Gruppe von schwulen Jungen (9./10. Klasse: 54%). Diese affektive Abneigung gegen Lesben und Schwule zeigt sich auch deutlich bei den impliziten Einstellungen: Die automatischen Gefühlsreaktionen gegenüber schwulen Paaren sind (im Vergleich zu neutralen Reizen) deutlich negativ, gegenüber lesbischen Paaren leicht negativ und gegenüber heterosexuellen Paaren leicht positiv.

Während die meisten Schüler/innen wissen, dass man nicht zum Lesbisch- oder Schwulsein verführt werden kann, herrscht bei anderen Fragen großes Unwissen: So

wussten nur 22% der Sechst- und 29% der Neunt- und Zehntklässler/innen, dass man sich seine sexuelle Orientierung nicht selbst aussucht und nur 15% der Sechst- und 19% der Neunt- und Zehntklässler/innen, dass bei lesbischen und schwulen Paaren nicht immer einer die „Männer“- und einer die „Frauenrolle“ übernimmt.

8.1.2 Umgang der Lehrkräfte mit sexueller Vielfalt

Wie gehen die Lehrkräfte mit dem Verhalten, den Einstellungen und dem (Un)wissen ihrer Schüler/innen um? Im obligatorischen Kurzfragebogen berichteten 58% aller Schulleitungen, dass sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert wurde. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass in 42% aller Schulen der Lehrplan nicht umgesetzt wurde, nach dem sexuelle Vielfalt auch in der Grundschule im Unterricht thematisiert werden muss. Nach Angaben der Schüler/innen haben zwar 72% der Klassenlehrer/innen innerhalb der letzten 12 Monate gesagt, dass Lesbischsein oder Schwulsein nichts Schlimmes ist. Eine längere Thematisierung bzw. eine selbstverständliche Erwähnung (beispielsweise im Zusammenhang mit Liebe und Partnerschaft) beobachteten jedoch nur die Schüler/innen aus 28% bzw. 22% der Klassen. Sexuelle Vielfalt wird also offenbar vor allem im Zusammenhang mit negativen Vorfällen (beispielsweise homophoben Beschimpfungen) thematisiert und dann von den Lehrkräften als „nicht schlimm“ bezeichnet. Fraglich ist, ob sich durch diese einseitige Behandlung wirkliche Akzeptanz entwickeln kann. Sozialpsychologische Forschung lässt vielmehr vermuten, dass sich trotz der Negation („nicht“) die Assoziation von LSBT mit Negativem („schlimm“) verfestigt (Sritharan & Gawronski, 2010). Wenn sexuelle Vielfalt thematisiert wurde, dann (nach Schülerangaben) am häufigsten in den Naturwissenschaften, Ethik oder Biologie. Einige Klassenlehrer/innen verhielten sich selbst diskriminierend, beispielsweise indem sie sich über nicht geschlechtskonformes Verhalten von Schüler/inne/n lustig machten (etwa ein Drittel selten oder häufiger innerhalb der letzten 12 Monate), bei Witzen über Schwule oder Lesben mitlachten (ein Viertel selten oder häufiger) oder schlecht über Schüler/innen bzw. Lehrkräfte redete, weil diese für lesbisch oder schwul gehalten wurden (17% mindestens einmal).

Tendenziell waren die befragten Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen zur Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule positiv eingestellt (siehe Kapitel 5.4.3). Vor allem wichtig war ihnen jedoch, dass die Schule ihre Mitglieder vor Diskriminierung schützt, so dass alle die Möglichkeit haben, zur eigenen sexuellen Identität zu stehen. Bei einigen Fragen zu LSBT kannten sich die Klassenlehrer/innen gut aus, bei anderen herrschten deutliche Wissenslücken, auf die Kapitel 8.4 noch eingehen wird. Keiner hatte eine Qualifizierungsmaßnahme zu sexueller Vielfalt besucht; 80% gaben aber an, sich selbst informiert zu haben. Nur wenige kannten LSBT an der eigenen Schule: 74% kannten keine lesbische oder bisexuelle Kollegin, 56% keinen schwulen oder bisexuellen Kollegen. Nur eine/r von zwölf Klassenlehrer/inne/n der neunten/zehnten Klassen berichtete von einem schwulen Schüler in der eigenen Klasse und niemand von einer lesbischen Schülerin. Dies erstaunt, weil mehr als die Hälfte der befragten Klassenlehrer/innen und etwa ein Fünftel der befragten Neunt- und Zehntklässler/innen angaben, sich zumindest

etwas zum gleichen Geschlecht hingezogen zu fühlen (siehe Kapitel 4.1.4). Dementsprechend gaben auch die Schulleitungen im obligatorischen Kurzfragebogen selten an, dass über LSBT-Mitglieder der Schule gesprochen wurde und die Klassenlehrer/innen nannten die Möglichkeit von LSBT in der eigenen Klasse selten als Grund dafür, sexuelle Vielfalt zu thematisieren oder gegen Diskriminierung vorzugehen.

8.1.3 Die allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27)

Zwei Drittel der Schulleitungen berichteten im Kurzfragebogen, die A V 27 im Kollegium bekannt gemacht zu haben. Allerdings wussten nur 33% der Lehrkräfte von der Existenz der A V 27 und nur 15% meinten, ihren Inhalt zu kennen. 14% der Schulleitungen berichteten von Konsequenzen, die die A V 27 an ihrer Schule habe, vor allem dass sexuelle Vielfalt seitdem stärker im Unterricht berücksichtigt werde.

8.1.4 Akzeptanz sexueller Vielfalt bei den Elternvertreter/innen

Die 14 Elternvertreter/innen, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, wiesen meist ähnliche Einstellungen zum Umgang mit sexueller Vielfalt an der Schule auf wie die Klassenlehrer/innen und Schulleiter/innen (siehe Kapitel 5.4.3). Sie forderten jedoch in höherem Ausmaß, dass sexuelle Vielfalt im Unterricht thematisiert wird und dass sich Lehrkräfte zu diesem Thema qualifizieren. Zudem traten sie stärker dafür ein, dass es LSBT-Lehrkräften und Schüler/innen an der Schule möglich sein muss, sich zu outen und dass die (unterstellte) sexuelle Orientierung als Mobbingkriterium in das Schulleitbild aufgenommen wird.

8.2 Konsequenzen für die Thematisierung sexueller Vielfalt

Die Mehrebenenanalysen zeigen, wie hilfreich eine Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Lehrkräfte ist. In je mehr verschiedenen Jahrgängen und Fächern Lesbischsein und Schwulsein thematisiert wurde, desto besser wussten die Schüler/innen über LSBT Bescheid und desto positivere Einstellungen zu LSBT hatten sie.

8.2.1 Wie und wo sollte sexuelle Vielfalt thematisiert werden?

Wichtig erscheint demnach, das Thema sexuelle Vielfalt nicht auf ein oder wenige Unterrichtsfächer zu beschränken, sondern es in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen möglichst selbstverständlich aufzugreifen. Das forderten auch die interviewten Schulleiter/innen und Lehrkräfte (siehe Kapitel 7.4) und berichteten dazu zahlreiche Beispiele (siehe Kapitel 5.3.2). So können in Romanen oder Filmen im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht neben heterosexuellen auch LSBT-Charaktere vorkommen, im Ethikunterricht beim Thema Liebe und Partnerschaft auch gleichgeschlechtliche Paare berücksichtigt werden und im Geschichtsunterricht der Kampf um Gleichberechtigung am Beispiel der LSBT-Bürgerrechtsbewegungen veranschaulicht werden. Damit unterstützt die Untersuchung die Richtlinien zum Umgang mit sexueller Vielfalt aus den Hinweisen zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27). Bereits diese Richtlinien for-

dern, dass Sexualerziehung fächerübergreifend stattfinden soll und dass „gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrer Vielfalt“ dargestellt werden (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2001, S. 6).

In den Interviews gibt es Hinweise, dass gerade bei den Grundschüler/inne/n eine Assoziation von LSBT mit dem Thema Sexualität ungünstig ist, da Sexualität bei vielen Grundschüler/inne/n negative Reaktionen auslöst. Gleichwohl wird sexuelle Vielfalt gerade gegenüber den Grundschüler/inne/n am häufigsten in den Naturwissenschaften (nach Lehrplan beim Thema „Sexualität“) thematisiert. Um die Assoziationen von LSBT zu Sexualität zugunsten anderer Assoziationen abzuschwächen, empfiehlt sich, sexuelle Vielfalt statt im Sexualkundeunterricht intensiver in anderen Fächern zu thematisieren. So kann sie im Zusammenhang mit Liebe, Partnerschaft, Freundschaft, Familie, Kampf um Gleichberechtigung oder als eine von vielen Eigenschaften beliebter Persönlichkeiten thematisiert werden, also Inhalten, die auch von Grundschüler/inne/n positiv bewertet werden. Dadurch wird gleichzeitig die Kritik entkräftet, eine Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule würde die Sexualisierung von Kindern und Jugendlichen verstärken (Haruna, 2011).

Je mehr die Schüler/innen über LSBT wissen, desto positivere Einstellungen haben sie und desto solidarischer verhalten sie sich gegenüber Lesben und Schwulen. Dieser Befund spricht dafür, dass auch eine Vermittlung von Wissen zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen beiträgt. Neben einer kontinuierlichen und fächerübergreifenden Berücksichtigung sexueller Vielfalt als etwas Selbstverständliches sollte das Thema daher mindestens einmal ausführlich behandelt werden. Dazu bietet sich eine Projektwoche oder eine größere Lerneinheit im Ethik- oder Sozialkunde-Unterricht zu sozialer Vielfalt und Anderssein an. In einer solchen Einheit sollten Vorurteile und Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität den gleichen Anteil haben wie Benachteiligung aufgrund von Geschlecht, (ethnischer) Herkunft, Behinderung oder anderen Merkmalen, die mit Diskriminierung einher gehen können. Auf diese Weise verliert das Thema sexuelle Vielfalt seinen Exotenstatus und die Schüler/innen erkennen Zusammenhänge zu ihrem eigenen Lebensalltag. Für diese gemeinsame Behandlung aller möglichen Arten von Ausgrenzung spricht zudem, dass sie alle einen gemeinsamen Kern haben. Der Soziologe Heitmeyer (2009) hat dafür den Begriff der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ etabliert. In dieser Untersuchung wurde sie als „soziale Dominanzorientierung“ gemessen, der Annahme, dass es eine natürliche Hierarchie zwischen sozialen Gruppen gibt, durch die Benachteiligung von Gruppen gerechtfertigt werden kann. Soziale Dominanzorientierung stand in dieser Untersuchung in einem deutlich negativen Zusammenhang zur Einstellung zu LSBT und steht auch zu anderen Arten von Vorurteilen in deutlichem Bezug (Sibley & Duckitt, 2008).

8.2.2 Wann sollte sexuelle Vielfalt thematisiert werden?

Die befragten Klassenlehrer/innen, Schulleitungen und Elternvertreter/innen plädierten im Durchschnitt dafür, sexuelle Vielfalt ab der 6. Klasse zu thematisieren. Einige Klassenlehrer/innen begründeten ihre Nicht-Thematisierung damit, dass das Thema in

ihrem Jahrgang noch zu früh sei. Auch bei der Schulakquise schienen einige Schulleiter/innen der Grundschulen verwirrt, dass ihre Schule zu diesem Thema befragt werden soll, da ihre Schüler/innen doch offenbar zu jung seien. Angesichts der Ergebnisse dieser Untersuchung erscheint jedoch eine Thematisierung sexueller Vielfalt ab dem sechsten Jahrgang im Gegenteil als zu spät. Homophobes Verhalten ist bei den Sechstklässler/innen/n weiter verbreitet als bei den Neunt- und Zehntklässler/innen/n (siehe Kapitel 5.2). Zudem zeigen die Sechstklässler/innen mehr unterstützendes Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen, beispielsweise Solidarität mit Opfern homophoben Mobbings. Offenbar ist das Thema Lesbischsein und Schwulsein bei den Sechstklässler/innen/n präsenter als bei den Neunt- und Zehntklässler/innen/n. Die Forderung, Lehrkräfte sollten sexuelle Identität erst ab der Pubertät anzusprechen, weil man jüngere Schüler/innen damit überfordern würde, ist vor diesem Hintergrund nicht haltbar. Im Gegenteil: Kindern soziale Vielfalt als etwas Selbstverständliches nahezubringen, ist einfacher als bereits verfestigte Vorurteile bei Jugendlichen abzubauen.

8.2.3 Welche Rolle spielen LSB²⁰-Lehrkräfte, -Schüler/innen und -Externe

Wie viele andere Untersuchungen zeigt auch die vorliegende, dass bewusster Kontakt zu lesbischen, schwulen oder bisexuellen Personen mit deutlich positiveren expliziten Einstellungen zu LSBT einhergeht. Darüber hinaus zeigt sie, dass Schüler/innen mehr über LSBT wissen, positivere implizite Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen haben und sich ihnen gegenüber solidarischer verhalten, je mehr Kontakt sie zu LSB haben. Diese Befunde sprechen dafür, dass offen lebende LSBT-Schüler/innen und Lehrkräfte an den Schulen Vorurteile abbauen und zu wertschätzenderem Verhalten beitragen können. Ein Empowerment von LSBT-Jugendlichen beispielsweise durch Stärkung ihres Selbstbewusstseins in Coming-Out-Gruppen kann demnach auch einen positiven Einfluss auf die Einstellung heterosexueller Jugendlicher haben.

Passend dazu ist der Befund, dass die Schüler/innen sich solidarischer gegenüber Lesben und Schwulen verhalten, wenn es an ihrer Schule Lehrkräfte gibt, von denen bekannt ist, dass sie lesbisch, schwul oder bisexuell sind. Allerdings hängt die Bekanntheit von LSB-Lehrkräften auch mit mehr generell feindseligem und diskriminierendem Verhalten unter den Schüler/innen/n zusammen. Letzteres ist womöglich dadurch zu erklären, dass ein feindseliges Klima an einer Schule dazu führt, dass mehr Personen (auch grundlos) Schwulsein oder Lesbischsein unterstellt wird (siehe auch Kapitel 8.7). Solche Gerüchte über die sexuelle Orientierung von Lehrkräften reichen wahrscheinlich für eine Verbesserung von Einstellungen und Verhalten nicht aus. Vielmehr dürfte es wichtig sein, wie die entsprechenden Lehrkräfte zu ihrer sexuellen Identität stehen und wie viel tatsächlichen Kontakt die Schüler/innen mit ihnen, beispielsweise im Unterricht, haben. Und auch dann bleibt der Status-Unterschied zwischen Lehrkräften und ihren Schüler/innen/n erhalten. Nach Allports Kontakthypothese (Allport, 1954) wirkt Kontakt zu

²⁰ Da kein Kontakt zu Trans*-Personen erfasst wurde, wird hier nicht die Abkürzung LSBT, sondern LSB verwendet.

Fremdgruppen-Mitgliedern vor allem dann, wenn diese einen vergleichbaren Status aufweisen. Das spricht für die Einladung externer Aufklärungsteams mit möglichst jungen LSBT in die Schulen. Da selbst unter den Neunt- und Zehntklässler/inne/n jeweils 56% annehmen, keine Lesbe bzw. keinen Schwulen persönlich zu kennen, bietet die Erweiterung der Kontaktmöglichkeiten ein großes Potenzial für den Vorurteilsabbau.

8.3 Konsequenzen für den Umgang mit Diskriminierung

Die Studie zeigt, dass ein angemessener Umgang mit Mobbing und Diskriminierung zu mehr Akzeptanz für sexuelle Vielfalt bei den Schüler/inne/n beitragen kann. Wenn die Schüler/innen wussten, dass Mobbing im Leitbild ihrer Schule geächtet ist, hatten sie deutlich positivere Einstellungen zu LSBT und verhielten sich solidarischer gegenüber Mitschüler/inne/n, die lesbisch oder schwul sind oder denen dies unterstellt wurde. Dieser Befund deckt sich mit einer britischen Untersuchung, in der lesbische und schwule Schüler/innen weniger Mobbing berichteten, wenn in ihrer Schule homophobes Mobbing explizit geächtet wurde (Guasp, 2009). Der in der vorliegenden Studie gefundene günstige Effekt auf die Einstellungen konnte in der Mediatoranalyse teilweise durch eine stärkere Wahrnehmung erklärt werden, dass wichtige Bezugspersonen (z. B. die Klassenlehrerin) gegenüber Lesben und Schwulen Solidarität und Diskriminierungsfreiheit erwarten. Des Weiteren hatten Schüler/innen positivere Einstellungen, wenn ihre Klassenlehrer/innen deutlich gemacht hatten, dass sie Mobbing wegen (unterstellter) Homosexualität oder nicht geschlechtskonformen Verhaltens sowie die Verwendung homophober Beschimpfungen nicht dulden. Wenn sich hingegen die Klassenlehrer/innen über Lesben, Schwule oder nicht geschlechtskonforme Schüler/innen lustig machten (z. B. indem sie bei Witzen mitlachten), verhielten sich auch ihre Schüler/innen diskriminierender.

Für die Praxis lässt sich daraus folgern, dass es wichtig ist, mit den Schüler/inne/n das Leitbild der Schule zu besprechen, insbesondere die Inhalte zu Mobbing- und Gewaltprävention. Zudem sollte zu entsprechenden Anlässen erneut auf das Leitbild verwiesen werden, um das Wissen dazu präsent zu halten. Ob es auch sinnvoll ist, sexuelle Identität explizit als ein mögliches Mobbingkriterium zu erwähnen, kann durch diese Untersuchung nicht geklärt werden, weil sexuelle Identität an den untersuchten Schulen nicht in den Leitlinien erwähnt wurde. Auf die Frage danach, wie sinnvoll eine solche Ergänzung des Leitbildes wäre, reagierten die Befragten gespalten. Am stärksten traten die Elternvertreter/innen dafür ein, denen generell die Prävention von Mobbing und Diskriminierung noch wichtiger war als den anderen Gruppen. Am skeptischsten waren die Schulleitungen. Um ein abstraktes Leitbild anschaulicher zu machen, kann es sinnvoll sein, die am häufigsten vorkommenden Beispiele für Mobbing explizit zu benennen. Diese Untersuchung lässt vermuten, dass dazu auch homophobe Beschimpfungen und das Lustigmachen über nicht geschlechtskonformes Verhalten gehören. Wenn bei einer solchen Konkretisierung die Schüler/innen beteiligt werden, werden sich diese stärker mit dem Leitbild identifizieren und noch geneigter sein, seine Regeln zu beherzigen. Für eine

explizite Benennung sexueller Identität bei der Thematisierung von Mobbing spricht zudem, dass Mobbing als Thema an den Schulen stark nachgefragt wird, weil es dazu (im Vergleich zum Thema sexuelle Vielfalt) ein größeres Problembewusstsein gibt. Auch die interviewten Schulleiter/innen und Lehrkräfte wünschten vor allem mehr Qualifizierung zum Umgang mit Beschimpfungen und Mobbing. Die Fragebogenergebnisse zeigen, dass gerade die Eltern in einem solchen Prozess Verbündete sein werden.

Wenn Lehrkräfte gegen Diskriminierung der Schüler/innen intervenieren, geht das mit positiveren Einstellungen der Schüler/innen einher. Dieses erfreuliche Ergebnis wirft die Frage auf, wie diese Interventionen aussehen sollten. Interessanterweise hat das in dieser Untersuchung gemessene diskriminierende Verhalten der Schüler/innen, beispielsweise die Verwendung von „schwul“ oder „Lesbe“ als Schimpfwort, trotz seiner homophoben Wirkung nichts mit homophoben Einstellungen zu tun. Weder die explizite, noch die implizite Einstellung sagt das Verhalten vorher. Es erscheint daher wenig hilfreich, den Schüler/innen Schwulen- oder Lesbenfeindlichkeit zu unterstellen. Sinnvoller erscheint, ihnen die Konsequenzen ihres Verhaltens zu erläutern, beispielsweise indem man sie bittet, sich vorzustellen, wie es wäre, wenn die Bezeichnung einer Gruppe, der sie selbst angehören, als gängiges Schimpfwort verwendet wird. Auch können sie gebeten werden, sich vorzustellen selbst lesbisch oder schwul zu sein und mitzubekommen, dass die Bezeichnung der eigenen Gruppe als Schimpfwort verwendet wird. Würden sie sich in einem solchen Klima in der Klasse willkommen fühlen und zu ihrer sexuellen Identität stehen? In einigen Interviews wurde es als wirksam geschildert, die entsprechenden Personen aufzufordern, die Bedeutung der verwendeten Begriffe zu erklären und warum diese Bedeutung auf das so bezeichnete Objekt oder die beschimpfte Person zutreffen soll.

8.4 Erhöhung der Bereitschaft der Lehrkräfte

Alle wohlmeinenden Ratschläge helfen nichts, wenn sie von denjenigen, die sie umsetzen sollen, nicht berücksichtigt werden. Was kann also getan werden, damit die Lehrkräfte einerseits dazu motiviert sind, sexuelle Vielfalt zu thematisieren und bei Diskriminierung einzuschreiten (Wollen) und andererseits dazu in der Lage sind (Können).

8.4.1 Sexuelle Vielfalt thematisieren wollen

Lehrkräfte, die die A V 27 kennen, thematisieren sexuelle Vielfalt häufiger gegenüber ihren Schüler/innen (Selbstbericht) als Lehrkräfte, die die A V 27 nicht kennen. Was offiziell legitimiert ist, wird eher umgesetzt als ein Thema, bei dem eine Lehrkraft selbst entscheiden muss, ob sie es thematisieren soll und darf. Dieser Befund spricht dafür, diese Richtlinien, die wenig bekannt sind, dringend stärker bekannt zu machen. Allerdings sollte vorher ihre Bezeichnung überdacht werden, wie ein interviewter Schulleiter vorschlug. Statt einer Buchstaben-Zahlen-Kombination, deren Herkunft in Vergessenheit geraten ist, sollte über eine inhaltliche Benennung nachgedacht werden, die den

Wiederkennungs-Effekt erhöht und weniger den Eindruck eines geheimen Insider-Wissens erweckt.

Auch Wissen zu sexueller Vielfalt motiviert zum Verhalten: So thematisieren Lehrkräfte sexuelle Vielfalt häufiger (Selbst- und Schülerbericht) und intervenieren mehr gegen Diskriminierung (Selbstbericht), wenn sie sich besser zu LSBT auskennen (Wissens-test) und sich selbst kompetenter fühlen (Selbstbericht). Das spricht dafür, in der Lehrerqualifizierung Wissen zu LSBT zu vermitteln, was auch von einigen interviewten Lehrkräften und Schulleiter/innen so gewünscht wurde. Unwissen herrscht insbesondere bezüglich der psychosozialen Lage von LSBT-Jugendlichen. So wussten nur 11% aller befragten Klassenlehrer/innen, dass Lesben und Schwule häufiger als andere versuchen, sich das Leben zu nehmen. Es ist zu vermuten, dass sich mehr Lehrkräfte dem Thema widmen würden, wenn sie um die Gefährdung von LSBT-Jugendlichen wüssten. Zudem scheint vielen Lehrkräften nicht bewusst zu sein, dass wahrscheinlich auch in ihrer Klasse (ungeoutete) LSBT-Jugendliche sind. Bereits bei den neunten und zehnten Klassen gaben 26% der Mädchen und 12% der Jungen an, sich mindestens „wenig“ vom gleichen Geschlecht sexuell angezogen zu fühlen (6% der Mädchen und 5% der Jungen „sehr“). Dennoch wussten ihre Klassenlehrer/innen mit einer Ausnahme nichts von LSB-Schüler/innen in ihrer Klasse. Nur wenige nannten als Grund für eine Thematisierung sexueller Vielfalt oder eine Intervention gegen Diskriminierung, dass sich in ihrer Klasse LSBT-Jugendliche befinden könnten, für die sie ein offenes Klima schaffen wollten. Einige nannten das Nicht-Vorhandensein von LSBT-Schüler/innen sogar explizit als Grund gegen eine häufigere Thematisierung. Wichtig ist also, den Lehrkräften deutlich zu machen, dass das Thema sexuelle Vielfalt nicht abstrakt und weit weg ist, sondern wahrscheinlich dichter an ihnen dran, als sie denken.

Auch die Einstellungen zur Thematisierung sexueller Vielfalt stehen im Zusammenhang mit einer tatsächlichen Thematisierung sowie Intervention gegen Diskriminierung (beides im Selbst- und im Schülerbericht). Wie können die Einstellungen und damit die Motivation verbessert werden? Einige Lehrkräfte mögen zwar Problembewusstsein haben, aber glauben, persönlich nicht viel ausrichten zu können. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen dagegen deutlich, dass es einen Einfluss auf ihre Schüler/innen hat, wie oft und wie selbstverständlich sie sexuelle Vielfalt thematisieren und wie sie selbst auf homophobe Beschimpfungen, Schwulenwitze und nicht geschlechtskonformes Verhalten ihrer Schüler/innen reagieren. Hilfreich kann es zudem sein, deutlich zu machen, dass die Elternvertreter/innen wahrscheinlich eher Verbündete als Gegner sind, insbesondere wenn es um den Schutz vor Mobbing und Diskriminierung geht.

8.4.2 Sexuelle Vielfalt thematisieren können

Neben dem Wollen ist es wichtig, dass Lehrkräfte entsprechend qualifiziert sind, um mit sexueller Vielfalt und Diskriminierung angemessen umgehen zu können. Besonders wichtig ist es, den Lehrkräften die vielen möglichen Anlässe bewusst zu machen, in denen sie sexuelle Vielfalt thematisieren können. Im Fragebogen und den Interviews wurde ein Fehlen von Anlässen (in den eigenen Fächern) und zu volle Lehrpläne mehr-

mals als Grund gegen eine Thematisierung genannt. Hilfreich ist es daher, wenn Lehrplan, Schulbücher und anderes Unterrichtsmaterial diese Anlässe enthalten, indem dort LSBT-Personen vorkommen, beispielsweise abhängig von ihrem Bevölkerungsanteil, wie zwei Interviewte forderten. Wichtig ist, den Lehrkräften deutlich zu machen, dass es gar nicht immer um eine ausführliche Behandlung dieses Themas geht, sondern es oft ausreicht oder sogar angebrachter ist, das Thema selbstverständlich mit zu beachten und zu benennen, es also nicht zu ignorieren, wenn es um Liebe, Partnerschaft, Geschlecht oder Familie geht. Diese Selbstverständlichkeit in der Berücksichtigung von LSBT-Personen, ohne speziell deren sexuelle Identität in den Vordergrund zu stellen, wurde auch von einigen interviewten Schulleiter/inne/n und Lehrkräften gewünscht. Gegen eine solche integrierte Thematisierung im Rahmen anderer Themen spricht ein zu voller Lehrplan nicht.

Wichtig erscheint zudem, dass die Lehrkräfte ihre eigenen (womöglich unbewussten) Vorstellungen von Geschlechterrollen reflektieren. Ob sich die Lehrkräfte über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig machten, hing in der Untersuchung nicht mit deren Einstellungen oder deren Wissen zusammen. Das spricht dafür, dass dieses Verhalten unreflektiert gezeigt wird und sich die Lehrkräfte der Wirkung ihres Verhaltens auf die Schüler/innen nicht bewusst sind. Viele dieser Lehrkräfte halten sich womöglich für aufgeklärt und modern und bemerken gar nicht, dass sie „mädchenhaftes Verhalten“ bei Jungen und „jungenhaftes Verhalten“ bei Mädchen abwerten und ihre Schüler/innen dies mitbekommen.

Wichtig für die Qualifizierung von Schulleitungen und Lehrkräften ist deren Motivation, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen. Eine Verpflichtung zur Teilnahme sahen einige Interviewte skeptisch und plädierten stattdessen für eine Unterrichtsbefreiung als Anreiz. Von einer interviewten Lehrkraft wurde eine generelle Verpflichtung zur Fortbildung zusammen mit Freiheitsgraden bei der Auswahl der konkreten Veranstaltung vorgeschlagen. Die Interviews lassen zudem vermuten, dass eine Einbindung sexueller Vielfalt in Fortbildungen zum Umgang mit Beschimpfungen und Prävention von Mobbing für viele attraktiv sein könnte.

8.4.3 Konsequenzen für die Lehrpläne

Ein wichtiger Grund, weshalb die A V 27 bisher nur wenig umgesetzt wurde, ist offenbar, dass sich deren Inhalte zu selten als obligatorischer Unterrichtsstoff in den fächerbezogenen Lehrplänen wiederfinden. Auf diese Weise entsteht eine Verantwortungsdiffusion: Weil alle zuständig sein sollen, fühlt sich am Ende keiner zuständig. Wichtig ist daher, dass die fächerbezogenen Lehrpläne explizite Vorgaben enthalten, in welchen Fächern und Jahrgängen sexuelle Vielfalt behandelt werden muss. Wie bereits erwähnt, ist dabei insbesondere eine stärkere Behandlung in der Grundschule (siehe Kapitel 8.2.2) und eine Prioritätenverschiebung weg vom naturwissenschaftlichen hin zum Ethik-, Sozialkunde- oder Sprachenunterricht zu empfehlen (siehe Kapitel 8.2.1). Bisher ist die Behandlung sexueller Identität nur im Naturwissenschafts- und Biologieunterricht obligatorisch (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, keine

Jahresangabe). Sexuelle Vielfalt sollte mindestens im Ethik- oder Sozialkundeunterricht auch ein Pflichtthema sein, beispielsweise bei der Behandlung von Diskriminierung, Toleranz, Gleichheit oder den Lebenssituationen unterschiedlicher Sozialgruppen. Da die A V 27 fächerübergreifend umgesetzt werden soll, sollte zudem an geeigneten Stellen der Lehrpläne *aller* Fächer auf diese Richtlinie verwiesen werden und gleichzeitig gesagt werden, wie diese im entsprechenden Fach umgesetzt werden kann. Der Vorteil einer expliziten Aufnahme in die Rahmenlehrpläne der Fächer ist zudem, dass die Lehrkräfte mit einem Verweis darauf souverän auf mögliche Beschwerden von Eltern oder Schüler/innen reagieren können.

8.5 Weitere Möglichkeiten, die Akzeptanz zu verbessern

Auch unabhängig von einer Thematisierung sexueller Vielfalt zeigen diese Studie und die vorhandene Forschung Möglichkeiten auf, die Akzeptanz für LSBT zu verbessern. So gehen insbesondere eine soziale Dominanzorientierung, aber auch Religiosität und eine Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen mit deutlich negativeren expliziten Einstellungen und weniger Wissen zu LSBT einher, die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen darüber hinaus auch mit negativeren impliziten Einstellungen.

Der Effekt sozialer Dominanzorientierung spricht dafür, dass sich auch eine generelle Thematisierung von Menschenrechten günstig auf die Akzeptanz sexueller Vielfalt auswirkt. Der Effekt der Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen spricht dafür, dass eine Reflexion starrer Geschlechterrollen und eine Demonstration, wie diese die eigene Freiheit einschränken, zu positiveren Einstellungen gegenüber LSBT führt. Damit unterstützt die Untersuchung die A V 27. Bereits diese Richtlinien verdeutlichen, dass die Reflexion klassischer Geschlechterrollen eine Chance sein kann, das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern. Interessant ist die Frage, wie mit religiös begründeter Ablehnung gleicher Rechte für LSBT im Schulkontext umgegangen werden kann. Hilfreich könnte die Zusammenarbeit mit Religionslehrer/innen sein, mit dem Ziel auch modernere Interpretationen religiöser Schriften und religiös begründete Befürwortung gleicher Rechte für LSBT zu behandeln.

8.6 Geschlecht und Migrationshintergrund

Neben den Einflussfaktoren von Schule und Lehrkräften wurde auch der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund auf Wissen, Einstellungen und Verhalten untersucht und wie diese Einflüsse erklärt werden können. Darüber hinaus wurde analysiert, ob Mädchen und Jungen sowie Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund unterschiedlich auf die schulischen Einflüsse reagieren.

8.6.1 Geschlecht

Mädchen haben sehr viel positivere affektive Einstellungen zu schwulen (und bisexuellen) Jungen/Männern, viel positivere Einstellungen zu gleichen Rechten von Lesben

und Schwulen, zeigen weniger diskriminierendes und (zumindest in der 9./10. Klasse) etwas mehr unterstützendes Verhalten und kennen sich etwas besser zu sexueller Vielfalt aus als Jungen. Diese Unterschiede können größtenteils dadurch erklärt werden, dass Mädchen traditionelle Geschlechterrollen deutlich stärker ablehnen als Jungen und deutlich mehr Wert auf die Gleichbehandlung sozialer Gruppen legen (geringere soziale Dominanzorientierung). Zudem erwarten sie deutlich stärker als Jungen, dass ihr soziales Umfeld lesben- und schwulenfreundliches Verhalten wertschätzen, diskriminierendes Verhalten hingegen missbilligen würde.

Die Bekanntheit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lehrkräften an der Schule geht nur bei den Mädchen mit positiveren expliziten Einstellungen einher, bei den Jungen eher mit negativeren. Gerade die vorurteilsbehafteteren Jungen lassen sich also möglicherweise nicht durch LSBT-Lehrkräfte erreichen. Allerdings muss einschränkend beachtet werden, dass nicht untersucht wurde, wie souverän die entsprechenden Lehrkräfte mit ihrer sexuellen Orientierung umgehen und wie sehr die Schülerangaben durch (homophobe) Gerüchte beeinflusst wurden.

8.6.2 Türkisch-arabischer Migrationshintergrund

Bei den befragten Schüler/inne/n kam am häufigsten ein Migrationshintergrund aus der Türkei oder aus arabischen Ländern vor. Da die Zusammenhänge dieser beiden Migrationshintergründe mit anderen Variablen ähnlich waren, wurden sie zur Vereinfachung zusammengefasst zu türkisch-arabischem Migrationshintergrund. Da es fast keine Effekte von anderen Migrationshintergründen (polnisch, ex-UdSSR, ex-Jugoslawien) auf die untersuchten Variablen gab, wurde nur der türkisch-arabische Migrationshintergrund ausführlicher analysiert.

Schüler/innen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund berichteten deutlich negativere explizite Einstellungen als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund. Insbesondere stimmten sie der Forderung nach gleichen Rechten von Lesben und Schwulen deutlich weniger zu (kognitive Einstellungen). Bei den affektiven und den impliziten Einstellungen zu LSB waren die Unterschiede weniger deutlich. Zudem hatten sie weniger Wissen zu LSBT. Im Verhalten gegenüber LSBT traten hingegen kaum Unterschiede zu den Schüler/inne/n ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund auf.

Der starke Effekt auf die kognitiven Einstellungen ist vor allem durch die deutlich höhere Religiosität bei Jugendlichen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund zu erklären. Zumindest nach traditioneller Auslegung der heiligen Schriften ist (männliche) Homosexualität nicht erlaubt, was sich mit der Forderung nach gleichen Rechten für Lesben und Schwule widerspricht. Hinzu kommt, dass ein türkisch-arabischer Migrationshintergrund im Durchschnitt mit einer höheren Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen und mit etwas weniger Kontakt zu LSB einhergeht und diese wiederum mit ablehneren Einstellungen und weniger Wissen. Nicht erklärt werden können die Effekte durch die Erwartungen von Bezugspersonen und die soziale Dominanzorientierung, da es keinen Effekt des Migrationshintergrundes auf diese Variablen gibt. Ebenfalls können sie nicht durch die ökonomische Situation, Bildung und wahrgenommene Diskriminierung

wegen Herkunft und Religion erklärt werden, da diese (bei Kontrolle der anderen Mediatorvariablen) nicht im Zusammenhang zu Einstellungen und Verhalten stehen. Damit weichen die Befunde zu Diskriminierungswahrnehmung von früheren Untersuchungen ab, die einen negativen Zusammenhang dieser Variable mit Einstellungen zu Lesben und Schwulen zeigen (Simon, 2008; Teney & Subramanian, 2010). Diese Abweichung ist möglicherweise dadurch erklärbar, dass Diskriminierungswahrnehmung in dieser Studie anders gemessen wurde als in früheren Studien: Während diese Studie Diskriminierung der *eigenen Person* aufgrund der Zugehörigkeit zur entsprechenden Gruppe erfasste, wurde in früheren Studien nach der Diskriminierung der *gesamten sozialen Gruppe* gefragt. Wahrscheinlich führt eine wahrgenommene Benachteiligung der gesamten Eigengruppe eher dazu, den Selbstwert durch Abwertung anderer Gruppen aufzubessern, als eine wahrgenommene Benachteiligung der eigenen Person. In der vorliegenden Studie kann daher der Effekt von türkisch-arabischem Migrationshintergrund auf die Einstellung gegenüber LSBT nur teilweise erklärt werden und bedarf weiterer Forschung.

Ermunternd ist jedoch, dass sich Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund eher durch das Verhalten ihrer Lehrkräfte beeinflussen lassen. Wenn ihr/e Klassenlehrer/in oder andere Lehrkräfte sexuelle Vielfalt thematisiert haben, nehmen sie mehr positive Erwartungen des sozialen Umfelds wahr, negativere hingegen, wenn sich ihr/e Klassenlehrer/in über geschlechtsuntypisches Verhalten lustig macht. Zudem verhalten sie sich weniger diskriminierend, wenn Lehrkräfte in möglichst vielen Fächern und Jahrgängen sexuelle Vielfalt thematisiert haben, und diskriminierender, wenn sich ihr/e Klassenlehrer/in über nicht-geschlechtskonformes Verhalten lustig gemacht hat. Gerade in Klassen mit einem hohen Anteil Jugendlicher türkisch-arabischer Herkunft sollten sich die Lehrkräfte ihres Einflusses und damit ihrer Verantwortung bewusst sein.

8.7 Grenzen der Untersuchung und Konsequenzen für die Forschung

Wie die meisten Befragungen basiert auch diese auf Zusammenhangsanalysen zu einem einzigen Messzeitpunkt (Querschnittsstudie). Aus Querschnittsanalysen lassen sich nur sehr bedingt Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ableiten. Besondere Vorsicht ist geboten, wenn es genauso plausibel wäre, dass die vorherzusagende Variable (Kriterium) eigentlich die Einflussvariable (Prädiktor) beeinflusst. So ist es zwar unwahrscheinlich, dass das biologische Geschlecht einer Person durch ihre Einstellung beeinflusst wird. Durchaus wahrscheinlich ist aber, dass das Verhalten einer Klassenlehrerin durch Einstellungen und Verhalten ihrer Schüler/innen beeinflusst wird, obwohl das Lehrerverhalten in dieser Untersuchung als Prädiktor und nicht als Kriterium betrachtet wurde. Beispielsweise könnte der negative Effekt der Thematisierung sexueller Vielfalt durch die Klassenlehrer/innen auf die expliziten Einstellungen der Sechstklässler/innen dadurch erklärt werden, dass gerade Grundschulklassenlehrer/innen, die ihre Schüler/innen gut kennen, sensibel für deren Einstellungen sind und sexuelle Vielfalt besonders dann thematisieren, wenn sie Homophobie wahrnehmen. Solche komplexen Ursache-Wirkungs-

Zusammenhänge können nur experimentell oder durch längsschnittliche Erhebungen analysiert werden. Aus diesem Grund werden derzeit die Erhebungen mit den neunten und zehnten Klassen noch einmal wiederholt.

Überraschend ist der leicht-positive Zusammenhang zwischen der Bekanntheit von LSB-Lehrkräften und genereller Feindseligkeit bzw. diskriminierendem Verhalten der Schüler/innen. In Folgeuntersuchungen wäre zu klären, ob dieser Befund zustande kam, weil ein feindseliges Schulklima zu mehr Gerüchten über die vermeintliche Homosexualität von Lehrkräften beiträgt. Dazu wäre es gut, ein alternatives Maß für die Zahl offener lebender LSBT zu haben (beispielsweise durch Berichte der Lehrkräfte)²¹ und genauer zu messen, wie LSBT-Lehrkräfte mit ihrer sexuellen Identität umgehen und nicht nur, ob es welche gibt.

Die Studie zeigt die Wichtigkeit von Kontakt und dem Verhalten von Lehrkräften. Sie lässt aber unbeantwortet, wie ein Kontakt mit LSBT beispielsweise durch die Einladung eines LSBT-Aufklärungsteams am besten stattfinden sollte. In den Interviews wurde ein solcher Besuch mehrmals gegenüber einer Thematisierung durch die Lehrkräfte bevorzugt, weil die Schüler/innen dadurch ein authentischeres Bild von LSBT bekommen würden. Bisher existieren meines Wissens jedoch nur Mini-Evaluationen solcher Workshops oft ohne Kontrollgruppe und Prä-Post-Vergleich. Wichtig wäre daher, eine großangelegte Evaluation aller Berliner Schulaufklärungen z. B. von ABQueer, dem LSVD, GLADT und Lambda und ggf. weiterer Bundesländer. Diese könnte auch spezifische Fragen klären, beispielsweise welche Übungen oder Medien am wirksamsten sind, welche Merkmale der Durchführenden einen Einfluss haben (z. B. Zusammensetzung nach Geschlecht, Herkunft und sexueller Identität) und in welchen Klassen die Wirkung am größten ist.

Um genauer zu wissen, welche Interventionen besser bei Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund wirken, wäre es sinnvoll, den Ursachen für die gefundenen Unterschiede weiter auf den Grund zu gehen. Neben Religiosität und traditionellen Geschlechterrollen könnte beispielsweise die relative Wertigkeit individueller Freiheit und Anpassung an Gruppennormen eine Rolle spielen. Denkbar ist, dass Personen, die individualistisch sozialisiert wurden, auch anderen Personen eher die Freiheit zugestehen, sich von der Mehrheit (und der eigenen Person) abweichend zu verhalten, während kollektivistisch sozialisierte Personen negativer auf solche Abweichungen reagieren und daher nicht-heterosexuelle Orientierungen stärker missbilligen.

²¹ Da die Stichprobe der Klassenlehrer/innen in dieser Untersuchung zu klein war, wurde auf separate Auswertung dieser Variable aus Sicht der Klassenlehrer/innen verzichtet.

9 Literatur

- Adams, H. E., Wright, L. W. & Lohr, B. A. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal? *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 440-445.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford England: Addison-Wesley.
- Aosved, A. C., Long, P. J. & Voller, E. K. (2009). Measuring sexism, racism, sexual prejudice, ageism, classism, and religious intolerance: The Intolerant Schema Measure. *Journal of Applied Social Psychology, 39*(10), 2321-2354.
- APA Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. (2009). *Report of the task force on appropriate therapeutic responses to sexual orientation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin. In Landeskommision Berlin gegen Gewalt (Hrsg.), *Berliner Forum Gewaltprävention* (Bd. 114). Berlin: Druckhaus Berlin – Mitte GmbH.
- Banase, R., Seise, J. & Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 48*(2), 145-160.
- Becker, J. (2007, 25.09.2007). Einwandererkinder sind besonders schwulenfeindlich. *SPIEGEL ONLINE*.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(2), 155-162.
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (4th ed., S. 265-314). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2nd compl. revised and enhanced). Berlin: Springer.
- Boysen, G. A., Vogel, D. L. & Madon, S. (2006). A public versus private administration of the implicit association test. *European Journal of Social Psychology, 36*(6), 845-856.
- Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). *Muslimen in Deutschland*. Hamburg: Bundesministerium des Innern.
- Brown, M. J. & Groscup, J. L. (2009). Homophobia and acceptance of stereotypes about gays and lesbians. *Individual Differences Research, 7*(3), 159-167.
- Chang, L. (1999). Gender Role Egalitarian Attitudes in Beijing, Hong Kong, Florida, and Michigan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*, 722.
- Cialdini, R. B. (2005). Basic social influence is underestimated. *Psychological Inquiry, 16*(4), 158-161.
- Cohrs, J. C. & Asbrock, F. (2009). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation and prejudice against threatening and competitive ethnic groups. *European Journal of Social Psychology, 39*(2), 270-289.
- Crisp, C. (2006). The Gay Affirmative Practice Scale (GAP): A New Measure for Assessing Cultural Competence with Gay and Lesbian Clients. *Social Work, 51*(2), 115-126.
- Der Polizeipräsident in Berlin. (2010). *Lagedarstellung der Politisch motivierten Kriminalität in Berlin für das Jahr 2009* Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/polizei/kriminalitaet/pks/lagedarstellung_pmk_2009_neu.pdf
- Der Polizeipräsident in Berlin. (2011). *Lagedarstellung: Politisch motivierte Kriminalität in Berlin 2010* Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/polizei/kriminalitaet/pks/jahresbericht_pmk_2010.pdf
- Fiedler, P. (2004). *Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung: Heterosexualität, Homosexualität, Transgenderismus und Paraphilien, sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gabriel, U. & Banase, R. (2006). Helping behavior as a subtle measure of discrimination against lesbians and gay men: German data and a comparison across countries. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(3), 690-707.
- Gabriel, U., Banase, R. & Hug, F. (2007). Predicting private and public helping behaviour by implicit attitudes and the motivation to control prejudiced reactions. *British Journal of Social Psychology, 46*(2), 365-382.

- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. (Bd. 17). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. (2009). *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften: Datenhandbuch 2008*. Köln und Mannheim: GESIS.
- GLSEN and Harris Interactive. (2012). *Playgrounds and prejudice: Elementary school climate in the United States*. New York: GLSEN.
- Goodman, M. B. & Moradi, B. (2008). Attitudes and behaviors toward lesbian and gay persons: Critical correlates and mediated relations. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 371-384.
- Gormley, B. & Lopez, F. G. (2010). Authoritarian and homophobic attitudes: Gender and adult attachment style differences. *Journal of Homosexuality*, 57(4), 525-538.
- Guasp, A. (2009). Homophobic bullying in Britain's schools: The teachers' report. In Stonewall (Hrsg.), *Research Reports*. London: www.stonewall.org.uk/educationforall.
- Harris, M. B., Nightengale, J., & Owen, N. (1995). Health care professionals' experience, knowledge, and attitudes concerning homosexuality. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 91-107.
- Haruna, H. (2011, 24.06.2011). Ein heikles Thema für Religionsvertreter. *Der Tagesspiegel*.
- Heitmeyer, W. (2009). *Deutsche Zustände* (Bd. 7). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. & Mansel, J. (2008). Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven. *Deutsche Zustände*, 6, 13-35.
- Hellferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2nd). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hendren, A. & Blank, H. (2009). Prejudiced behavior toward lesbians and gay men: A field experiment on everyday helping. *Social Psychology*, 40(4), 234-238.
- Herek, G. M. (2002). Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States. *Journal of Sex Research*, 39, 264-274.
- Herek, G. M. & Gonzalez-Rivera, M. (2006). Attitudes Toward Homosexuality Among U.S. Residents of Mexican Descent. *Journal of Sex Research*, 43, 122-135.
- Hodson, G., Harry, H. & Mitchell, A. (2009). Independent benefits of contact and friendship on attitudes toward homosexuals among authoritarians and highly identified heterosexuals. *European Journal of Social Psychology*, 39(4), 509-525.
- Hooghe, M., Claes, E., Harell, A., Quintelier, E. & Dejaeghere, Y. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada: A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.
- Huang, J. L., Curran, P. G., Keeney, J., Poposki, E. M. & DeShon, R. P. (2011). Detecting and Detering Insufficient Effort Responding to Surveys. *Journal of Business & Psychology*, 16.
- Huber, S. (2008). Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T): Systematik und operationale Konstrukte. In W. Gräb & L. Charbonnier (Hrsg.), *Individualisierung - Spiritualität - Religion: Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive* (Bd. 1, S. 137-171). Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Hudson, W. W. & Ricketts, W. A. (1980). A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5(4), 357-372.
- Inbar, Y., Pizarro, D. A., Knobe, J. & Bloom, P. (2009). Disgust sensitivity predicts intuitive disapproval of gays. *Emotion*, 9(3), 435-439.
- Jellison, W. A., McConnell, A. R. & Gabriel, S. (2004). Implicit and Explicit Measures of Sexual Orientation Attitudes: Ingroup Preferences and Related Behaviors and Beliefs Among Gay and Straight Men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 629-642.
- Keiller, S. W. (2010a). Abstract reasoning as a predictor of attitudes toward gay men. *Journal of Homosexuality*, 57(7), 914-927.
- Keiller, S. W. (2010b). Masculine norms as correlates of heterosexual men's attitudes toward gay men and lesbian women. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(1), 38-52.
- Kerr, P. S. & Holden, R. R. (1996). Development of the Gender Role Beliefs Scale (GRBS). *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(5), 3-16.
- King, L. & King, D. (1997). Sex-role egalitarianism scale. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 71-87.

- Krahé, B., Abraham, C., Felber, J. & Helbig, M. K. (2005). Perceived discrimination of international visitors to universities in Germany and the UK. *British Journal of Psychology*, 96(3), 263-281.
- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollenorientierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(3), 254.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. *Materialien aus der Bildungsforschung*, 72, 1-410.
- Louderback, L. A. & Whitley, B. E., Jr. (1997). Perceived erotic value of homosexuality and sex-role attitudes as mediators of sex differences in heterosexual college students' attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Sex Research*, 34(2), 175-182.
- Morrison, T. G., Speakman, C. & Ryan, T. A. (2009). Irish university students' support for the human rights of lesbian women and gay men. *Journal of Homosexuality*, 56(3), 387-400.
- Olatunji, B. O. (2008). Disgust, scrupulosity and conservative attitudes about sex: Evidence for a mediational model of homophobia. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1364-1369.
- Payne, B. K., Cheng, C. M., Govorun, O. & Stewart, B. D. (2005). An inkblot for attitudes: Affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 277-293.
- Payne, B. K., Hall, D. L., Cameron, C. D. & Bishara, A. J. (2010). A process model of affect misattribution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(10), 1397-1408.
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L. & Ku, L. C. (1994). Attitudes toward male roles among adolescent males: A discriminant validity analysis. *Sex Roles*, 30(7-8), 481-501.
- Plöderl, M., Sauer, J. & Fartacek, R. (2006). Suizidalität und psychische Gesundheit von homo- und bisexuellen Männern und Frauen – Eine Metaanalyse internationaler Zufallsstichproben. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 38, 283-302.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung - Ein Arbeitsbuch* (3rd corrected). München: Oldenbourg.
- Ratcliff, J. J., Lassiter, G. D., Markman, K. D. & Snyder, C. J. (2006). Gender Differences in Attitudes Toward Gay Men and Lesbians: The Role of Motivation to Respond Without Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1325-1338.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S. & Congdon, R. (2009). HLM Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (Version 6.08).
- Rohner, J. C. & Björklund, F. (2006). Do self-presentation concerns moderate the relationship between implicit and explicit homonegativity measures? *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(5), 379-385.
- Rommelspacher, B. (2007). *Stellungnahme zur Untersuchung von Prof. Bernd Simon: Einstellungen zu Homosexualität: Ausprägungen und sozialpsychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schack, K. (2010). „Homosexualität – Ein Thema für die Schule“: Evaluation eines Bremer Aufklärungsprojektes diploma thesis, Universität Bremen, Bremen.
- Schope, R. D. & Eliason, M. J. (2000). Thinking versus acting: Assessing the relationship between heterosexual attitudes and behaviors towards homosexuals. *Journal of Gay & Lesbian Social Services: Issues in Practice, Policy & Research*, 11(4), 69-92.
- Seise, J., Banse, R. & Neyer, F. J. (2002). Individuelle Unterschiede in impliziten und expliziten Einstellungen zur Homosexualität: Eine empirische studie. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 15(1), 21-42.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. (2006). Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7-10, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium): Biologie. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. (keine Jahresangabe). Rahmenlehrplan Grundschule Naturwissenschaften. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2005). Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO). Berlin.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. (2001). *Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung*. Berlin: Sammlung Luchterhand Schulrecht Berlin 147.

- Sherblom, S. A. & Bahr, M. W. (2008). HOMOSEXUALITY AND NORMALITY: BASIC KNOWLEDGE AND PRACTICAL CONSIDERATIONS FOR SCHOOL CONSULTATION. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 18(1), 81-100.
- Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248-279.
- Sidanius, J., Sinclair, S. & Pratto, F. (2006). Social Dominance Orientation, Gender, and Increasing Educational Exposure. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(7), 1640-1653.
- Simon, B. (2008). Einstellungen zur Homosexualität: Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 87-99.
- Smith, S. J., Axelson, A. M. & Saucier, D. A. (2009). The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis. *Sex Roles*, 61(3-4), 178-191.
- Sona, R. & Rieske, T. V. (2011). Homophobic Others: A case study in the culturalisation of homonegativity within social research. In C. Funke & M. Groneberg (Hrsg.), *Combating Homophobia. Experiences and Analyses Pertinent to Education* (S. 137-158). Münster: LIT Verlag.
- Spence & Helmreich. (1997). The Attitudes toward women scale and attitude change in college students. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 17.
- Spence, J. T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 29-39.
- Sritharan, R. & Gawronski, B. (2010). Changing implicit and explicit prejudice: Insights from the associative-propositional evaluation model. *Social Psychology*, 41(3), 113-123.
- Steffens, M. C. & Wagner, C. (2004). Attitudes Toward Lesbians, Gay Men, Bisexual Women, and Bisexual Men in Germany. *Journal of Sex Research*, 41, 137-149.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Teney, C. & Subramanian, S. V. (2010). Attitudes toward homosexuals among youth in multiethnic Brussels. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(2), 151-173.
- Thompson, E. H. & Pleck, J. H. (1986). The structure of male role norms. *American Behavioral Scientist*, 29(5), 531-543.
- van Knippenberg, D., De Dreu, C. K. W. & Homan, A. C. (2004). Work group diversity and group performance: An integrative model and research agenda. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1008-1022.
- Whitley, B. E., Jr. (2001). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Roles*, 45(11-12), 691-721.
- Whitley, B. E., Jr. (2009). Religiosity and attitudes toward lesbians and gay men: A meta-analysis. *International Journal for the Psychology of Religion*, 19(1), 21-38.
- Yilmaz-Günay, K. (2008). Ethno oder lieber Homo? Kreuzberger Nächte sind lang. *ZAG – Antirassistische Zeitschrift* 53, 12-13.
- Zack, J., Mannheim, A. & Alfano, M. (2010). 'I didn't know what to say...': Four archetypal responses to homophobic rhetoric in the classroom. *The High School Journal*, 93(3), 98-110.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P. & Heitmeyer, W. (2008). The syndrome of group-focused enmity: The interrelation of prejudices tested with multiple cross-sectional and panel data. *Journal of Social Issues*, 64, 363-383.

10 Anhang

10.1 Kommunikation mit den Schulen

10.1.1 Erstkontakt mit den Schulen (Erste Stichprobenziehung, neunte Klasse)

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Otto-Braun-Str. 27
10178 Berlin-Mitte

☒ + ☎ Alexanderplatz

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ■ Otto-Braun-Str. 27 ■ D-10178 Berlin

www.berlin.de/sen/bwf

*An die Schulleiterinnen und Schulleiter
ausgewählter Schulen*

«Schulleitung»

«Schulname»

«Adresse»

«Postleitzahl» «Ort»

Geschäftszeichen	Sen PPC 3
Bearbeitung	Kirstin Fusan
Zimmer	3 C 27
Telefon	030 90227 5534
Zentrale ■ intern	030 90227 50 50 ■ 9227
Fax	+49 30 90227 5016
eMail	kirstin.fusan@senbwf.berlin.de
Datum	11.03.2011

Untersuchung zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Humboldt-Universität zu Berlin wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung an den Berliner Schulen die Akzeptanz der Vielfalt sexueller Orientierungen untersuchen. Untersucht werden sechste und neunte Klassen. Geleitet wird die Untersuchung von Dr. Ulrich Klocke (Sozial- und Organisationspsychologie) und unterstützt von Dipl.-Psych. Barbara Kölle. Näheres zur Untersuchung erfahren Sie in der beigelegten Kurzbeschreibung.

Wesentlich für die Aussagekraft der Untersuchung ist die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe. Um diese zu gewährleisten wurde aus allen Schularten und Berliner Bezirken eine Zufallsstichprobe gezogen, die auch Ihre Schule umfasst. Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Für die Repräsentativität der Untersuchung ist allerdings zentral, dass Sie **allen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und Schülerinnen und Schülern Ihrer neunten Klassen** eine Teilnahme während der Schulzeit ermöglichen. Daher ist eine Teilnahme Ihrer Schule von der Senatsverwaltung ausdrücklich gewünscht. Sämtliche Daten der Untersuchung (auch die schulbezogenen) werden selbstverständlich anonymisiert.

Unabhängig von der Teilnahme Ihrer Schule an der Untersuchung ist die Beantwortung eines Kurzfragebogens durch die Schulleitung obligatorisch. Dieser Kurzfragebogen beinhaltet keine persönlichen Angaben (z. B. zu Einstellungen), sondern nur beobachtbare Ereignisse an Ihrer Schule (z. B. Teilnahme von Lehrkräften an Qualifizierungsmaßnahmen). **Den Fragebogen für die Schulleitung beantworten Sie bitte online unter folgendem Link:**

<http://www.unipark.de/uc/kurzfragebogen/>

– 2 –

Für die Beantwortung einiger Fragen kann es notwendig sein, weitere fachkundige Personen zu Rate zu ziehen (z. B. frühere Schulleiter/innen). Damit Sie das vor der Beantwortung feststellen können, ist diesem Schreiben eine Druckversion des Online-Fragebogens beigelegt.

Bitte informieren Sie die Schulkonferenz über die Untersuchung, leiten Sie die beigelegte Kurzbeschreibung an alle Klassenlehrer/innen der neunten Klassen weiter. Im Landeselternausschuss und Landesschülerausschuss wird die Untersuchung im März vorgestellt.

Das Wissenschaftlerteam der Humboldt-Universität wird sich in den kommenden drei Wochen mit Ihnen in Verbindung setzen.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an Diplom-Psychologin Barbara Kölle (koelleba@hu-berlin.de, 030-2093-9347).

Für Ihre Bemühungen bedanken wir uns im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen



Erhard Laube
Leiter Abteilung I
Senatsverwaltung
für Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Ludger Pieper
Leiter Abteilung II
Senatsverwaltung
für Bildung, Wissenschaft
und Forschung

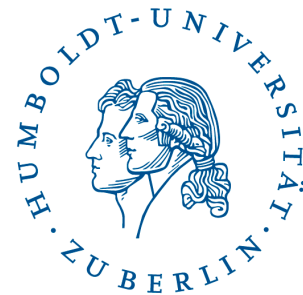


Dr. Ulrich Klocke
Humboldt-Universität
zu Berlin
Institut für Psychologie
Sozial- und Organisations-
psychologie

Anhang:

- Kurzbeschreibung der Untersuchung „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“
- Druckversion eines Online-Kurzfragebogen zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

10.1.2 Kurzbeschreibung der Untersuchung für die Schulen (Erste Stichprobenziehung)



Kurzbeschreibung der Untersuchung

Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

unter Leitung von Dr. Ulrich Klocke (Dipl.-Psych.)

im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Berlin, 25. Februar 2011

Kontakt

Cornelia Kempe-Schälicke
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung
I A 17.3. Umsetzung der Senatsagenda
"Sexuelle Vielfalt"
Otto-Braun-Str. 27, Raum E A 19
10178 Berlin

Cornelia.Kempe-Schaelicke@senbwf.berlin.de
+49-30-90227-5156
Mo/Di 9 - 16 Uhr, Fr nach Absprache

Dr. Ulrich Klocke,
Dipl.-Psych. Barbara Kölle
Humboldt-Universität zu Berlin
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II
Institut für Psychologie
Sozial- und Organisationspsychologie
Rudower Chaussee 18, Raum 1'219
12489 Berlin

koelleba@hu-berlin.de
+49-30-2093-9347

Einleitung

Die Humboldt-Universität zu Berlin wird im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung an den Berliner Schulen die Akzeptanz der Vielfalt sexueller Orientierungen untersuchen. Untersucht werden sechste und neunte Klassen. Geleitet wird die Untersuchung von Dr. Ulrich Klocke (Sozial- und Organisationspsychologie) und unterstützt von Dipl.-Psych. Barbara Kölle.

Wesentlich für die Aussagekraft der Untersuchung ist die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe. **Um diese zu gewährleisten wurde aus allen Schularten und Berliner Bezirken eine Zufallsstichprobe gezogen, die auch Ihre Schule umfasst.** Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Für die Repräsentativität der Untersuchung ist allerdings zentral, dass an Ihrer Schule allen Klassenlehrer/inne/n und Schüler/inne/n der sechsten bzw. neunten Klassen eine Teilnahme während der Schulzeit ermöglicht wird. Daher ist eine Teilnahme Ihrer Schule von der Senatsverwaltung ausdrücklich gewünscht. Sämtliche Daten der Untersuchung (auch die schulbezogenen) werden selbstverständlich anonymisiert.

Wir werden uns in den kommenden drei Monaten mit allen betroffenen Lehrkräften in Verbindung setzen, um die konkrete Durchführung zu besprechen. Im Landeselternausschuss und Landesschülerausschuss werden wir das Konzept der Untersuchung im März vorstellen. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an Diplom-Psychologin Barbara Kölle (koelleba@hu-berlin.de, 030-2093-9347).

Warum wird untersucht?

Seit 2005 registriert die Berliner Polizei jedes Jahr mehr „Hasskriminalität“ wegen der vermeintlichen sexuellen Orientierung des Opfers²². Ursachen der dahinter stehenden Homophobie liegen bereits im Kindes- und Jugendalter. „Schwul“ oder „Schwuchtel“ gehören zu den beliebtesten Schimpfwörtern auf deutschen Schulhöfen. Lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche fühlen sich daher in ihrer Schule nicht willkommen. Entweder sie verheimlichen ihre sexuelle Orientierung oder sie riskieren, Opfer von Mobbing oder Bullying zu werden. Die Wahrscheinlichkeit eines Suizidversuchs ist bei ihnen 3,2-mal höher als bei heterosexuellen Jugendlichen²³.

Das Berliner Abgeordnetenhaus hat daher im April 2009 einen Aktionsplan gegen Homophobie beschlossen – die Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“. Im Rahmen dieser Initiative werden wir – Wissenschaftler/innen der Humboldt-Universität zu Berlin – zwischen Mai und September 2011 die Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen untersuchen. Im Mittelpunkt stehen dabei Einstellungen, Wissen und Verhalten von Schüler/inne/n und Lehrkräften gegenüber

²² Der Polizeipräsident in Berlin. (2010). Lagedarstellung der Politisch motivierten Kriminalität in Berlin für das Jahr 2009. from http://www.berlin.de/imperia/md/content/polizei/kriminalitaet/pks/lagedarstellung_pmk_2009_neu.pdf

²³ Plöderl, M., Sauer, J., & Fartacek, R. (2006). Suizidalität und psychische Gesundheit von homo- und bisexuellen Männern und Frauen – Eine Metaanalyse internationaler Zufallsstichproben. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 38, 283-302.

Lesben, Schwulen und Bisexuellen. Mit Hilfe der Studie wollen wir herausfinden, wodurch Homophobie bei Jugendlichen verursacht wird, aber auch welche Variablen zu einem wertschätzenden, respektvollen Umgang miteinander beitragen. Aufbauend auf den Ergebnissen werden wir konkrete Empfehlungen geben, was an Schulen getan werden kann, um die Akzeptanz sexueller Vielfalt zu erhöhen und dadurch zu einem Schulklima des Respekts vor Andersartigkeit beizutragen.

Was wird untersucht?

In der geplanten Untersuchung werden folgende Variablen erfasst, meist über Fragebögen:

- Einstellungen, Wissen und Verhalten von Schüler/inne/n und Lehrkräften gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen
- Behandlung sexueller Vielfalt durch die Lehrkräfte
- Einstellungen von Lehrkräften, Schulleitung und Elternvertreter/inne/n zur Behandlung sexueller Vielfalt in der Schule
- Wahrgenommene Erwartungen aus dem sozialen Umfeld (z. B. aus dem Freundeskreis und der Familie)
- Kontakt zu Lesben, Schwulen und Bisexuellen
- Geschlechterrollen
- Diskriminierungserfahrungen
- Religiosität
- Interpretation des Verhaltens anderer als feindselig bzw. als sexuell motiviert
- Soziodemografische Variablen: Geschlecht, Alter, ökonomische Situation, Bildung, Migrationshintergrund
- Teilnahme der Lehrkräfte an Qualifizierungsmaßnahmen

Was bedeutet das für Ihre Schule?

Wann wird befragt?

Die Untersuchung wird zwischen Mai und September 2011 stattfinden.

Wer wird befragt?

Befragt werden der Schulleiter bzw. die Schulleiterin sowie je nach ausgewählter Schule sämtliche sechsten oder neunten²⁴ Klassen. In diesen Klassen werden alle Schüler/innen, ihre Klassenlehrer/innen und die Elternvertreter/innen befragt. Die Teilnahme jeder einzelnen Person ist freiwillig und soll durch die Schulen während der Schulzeit ermöglicht werden.

²⁴ Wenn zwischen der achten und neunten Klasse der/die Klassenlehrer/in wechselt, werden nach den Sommerferien zehnte Klassen statt neunte Klassen befragt.

Wie wird befragt?

Alle Daten werden selbstverständlich anonymisiert. Die Humboldt-Universität und die Senatsverwaltung sind ausschließlich an Aussagen über die Gesamtheit aller Schulen oder Teilgruppen daraus interessiert, nicht aber an Aussagen über einzelne Schulen oder Personen. Sämtliche Erhebungsinstrumente (z. B. Fragebögen) werden erst nach Genehmigung durch die Senatsverwaltung eingesetzt.

Die Untersuchung erfolgt computergestützt und online, wenn die Schulen dafür die technischen Voraussetzungen bieten. Um die technischen Möglichkeiten zu klären, benötigen wir die Kontaktdaten eines Ansprechpartners. Notfalls werden Papierfragebögen mit Rückumschlägen zugesandt.

Für die sechsten Klassen sind 45 Minuten, für die neunten (bzw. zehnten) Klassen 90 Minuten Zeit erforderlich. Wenn möglich soll die Befragung der Schüler/innen durch die Klassenlehrer/innen durchgeführt werden. Bei unter 14-jährigen Schüler/innen muss vorher schriftlich das Einverständnis der Eltern eingeholt werden. Die Lehrkräfte erhalten Formscheiben für die Einverständniserklärungen, eine schriftliche Erläuterung zur Durchführung der Untersuchung und den Weblink (URL), über den an den Computern die Befragung gestartet werden kann.

Wichtig ist, dass die Lehrkräfte die Einführung laut vorlesen und anschließend darauf achten, dass die Schüler/innen die Befragung anonym und ablenkungsfrei bearbeiten können. Wenn genügend Ruhe herrscht, können die Lehrkräfte die Zeit nutzen, selbst an der Befragung teilzunehmen. Bei Rückfragen geben wir telefonisch oder per Email gern Auskunft.

Wie geht es danach weiter?

Um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge belegen zu können, ist mehr als ein Erhebungszeitpunkt notwendig. Aus diesem Grund ist (unter dem Vorbehalt einer Folgefinanzierung) für die neunten (bzw. zehnten) Klassen eine weitere Erhebung mit den gleichen Personen im Jahr 2012 geplant. Mit einer erneuten Beteiligung Ihrer Schule, helfen Sie uns, die wissenschaftliche Fundierung der Untersuchung sicherzustellen.

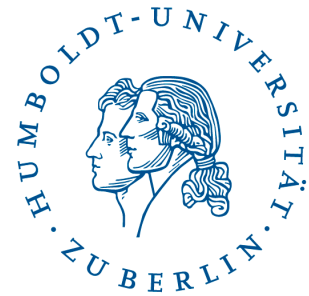
Was hat Ihre Schule davon?

Für die Schüler/innen bietet die Studie die Erfahrung, dass ihre ehrliche Meinung wesentlich ist für sozialwissenschaftliche Forschung. In diesem Zusammenhang kann die Studie in den Ethik- oder Gemeinschaftskunde-Unterricht eingebunden werden. Sie kann in diesen Fächern als Ausgangspunkt für Diskussionen verschiedener Themen dienen, beispielsweise Meinungsforschung, Ausgrenzung/Diskriminierung, sexuelle Orientierungen oder soziale Vielfalt. Zudem kann sie in den computergestützten Unterricht eingebunden werden, indem demonstriert wird, wie Computer und Internet heutzutage in der Wissenschaft verwendet werden.

Auf Wunsch bieten wir an, Ihnen die Ergebnisse Ihrer Schule zurückzumelden. Selbstverständlich werden dabei die Ergebnisse so aufbereitet, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Schulklassen möglich sind. Die Schule bekommt ein Feedback, wie die Einstellungen und Verhaltensweisen an Ihrer Schule im Vergleich zum Mit-

telwert aller Berliner Schulen der entsprechenden Schulart ausgeprägt sind. Dieses Feedback ist freiwillig und wird nur der Schule, nicht aber der Senatsverwaltung mitgeteilt. Es kann als Ausgangspunkt für eine Schulentwicklung zu Gewaltlosigkeit und Akzeptanz sozialer Vielfalt genutzt werden und damit als Instrument zur Verbesserung der Schulqualität. Der Umgang mit Vielfalt an den Schulen soll zukünftig auch durch die Schulinspektion erfasst und überprüft werden.

10.1.3 Instruktionen zur Befragungsdurchführung (Version: 9. Klasse)



Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle
 Humboldt-Universität zu Berlin
 Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II
 Institut für Psychologie
 Sozial- und Organisationspsychologie
 Rudower Chaussee 18, Raum 1'219
 12489 Berlin

klocke@hu-berlin.de

koelleba@hu-berlin.de

+49-30-2093-9347

Bürozeiten:

Mo-Fr 9-13 Uhr außer Mi 9-12 Uhr

Instruktion für die Durchführung der Schülerbefragung

Wer wird befragt?

Sämtliche Schüler/innen Ihrer Klasse und Sie als Klassenlehrer/in sollen die Möglichkeit bekommen, während der Schulzeit an der Untersuchung teilzunehmen. Zudem bitten wir Sie, den Elternvertreter/innen Ihrer Klasse die Teilnahme zu ermöglichen (siehe unten). Die Teilnahme ist freiwillig. Jede/r Befragte kann die Befragung zu jeder Zeit abbrechen.

Wie wird befragt?

Die Untersuchung erfolgt computergestützt und online unter folgenden Web-Links:

- Schülerfragebogen: www.unipark.de/uc/s9
- Klassenlehrerfragebogen: www.unipark.de/uc/lehrer_neunte_klassen
- Elternvertreterfragebogen: www.unipark.de/uc/elternvertreter

Sollte es nicht für alle Schüler/innen einen Zugang zu einem Computer mit Internetverbindung geben, wenden Sie sich bitte an uns. Wir lassen Ihnen dann für einen Teil der Befragten Papierfragebögen mit Rückumschlägen zukommen.

Wie lange dauert die Befragung?

Für die Schülerbefragung sind 90 Minuten Zeit erforderlich. Die Befragung der Klassenlehrer/innen dauert etwa 15 Minuten, die der Elternvertreter/innen etwa 10 Minuten.

Ist die Befragung anonym?

Die Befragung ist anonym. Die Humboldt-Universität und die Senatsverwaltung sind ausschließlich an Aussagen über die Gesamtheit aller Schulen oder Teilgruppen daraus

interessiert, nicht aber an Aussagen über einzelne Schulen oder Personen. Sämtliche Fragebögen wurden durch den Berliner Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit (Remzi Karaalp) und die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Christian-Magnus Ernst) genehmigt.

Für die Auswertungen ist es notwendig, die Angaben der Befragten einer Schulklasse einander zuordnen zu können. Daher brauchen wir für jede Klasse einen Klassencode. Diesen Code kennen nur du die Mitglieder der Klasse selbst, so dass die Anonymität aller Befragten gewahrt bleibt.

Der Klassencode entsteht, indem Sie als Klassenlehrer/in die folgenden Fragen beantworten und den daraus generierten Code allen Befragten der Klasse mitteilen. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten können (z. B. wenn Ihr Vater unbekannt ist), dann setzen Sie bitte stattdessen ein X bzw. eine „00“ ein.

Fragen zur Generierung des Klassencodes	Ihre Antwort	Beispiel	Beispielantwort
Erster Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter?		Sabine	S
Erster Buchstabe im Vornamen Ihres Vaters?		Thomas	T
Tagesangabe des Geburtstags Ihrer Mutter?		27. März 1942	27
Tagesangabe des Geburtstags Ihres Vaters?		5. August 1936	05
Ihr Klassencode		Beispielcode	ST2705

Alle Befragten Ihrer Klasse (incl. der Elternvertreter/innen) müssen Ihren Klassencode vor der Befragung erfahren, um mit der Beantwortung beginnen zu können. Wenn eine andere Person als Sie selbst Ihre Schüler/innen während der Befragung beaufsichtigt, teilen Sie bitte dieser Person Ihren Klassencode mit.

Wer führt die Befragung durch?

Wenn möglich sollen die Klassenlehrer/innen ihre Schüler/inne/n bei der Beantwortung des Fragebogens beaufsichtigen. Sollte dies nicht möglich sein, können die Schüler/innen auch durch eine andere Person beaufsichtigt werden, die vorher von Ihnen den Klassencode und die Liste aller teilnehmenden Schüler/innen aus Ihrer Klasse bekommt.

CHECKLISTE: Was sind Ihre Aufgaben als Klassenlehrer/in?

Aufgabe	Erläuterung	Erledigt
Lehrerfragebogen beantworten	Der Lehrerfragebogen hat etwa 100 Fragen und dauert 15 bis 20 Minuten. Wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie ihn ab sofort bis spätestens zwei Wochen nach der Schülerbefragung ausfüllen würden. Wenn Ruhe herrscht, können Sie ihn auch direkt während der Schülerbefragung beantworten.	<input type="radio"/>
Rechtzeitig vor der Schülerbefragung		
Fragebogen an die Elternvertreter/innen schicken	Bitte leiten Sie den Weblink zur Befragung der Elternvertreter/innen mit dem Klassencode an die Elternvertreter/innen Ihrer Klasse weiter. Verwenden Sie dazu die angefügte Vorlage für ein Anschreiben. Auf Wunsch können wir den Elternvertreter/innen auch eine Papierversion des Fragebogen mit Rückumschlag zukommen lassen.	<input type="radio"/>
Liste aller Teilnehmenden erstellen , Namen durchnummerieren und für alle kopieren	Diese Liste wird benötigt, damit die Schüler/innen das Verhalten von zwei Mitschüler/inne/n aus ihrer Klasse einschätzen können, indem sie deren Nummern, nicht aber deren Namen in den Fragebogen eingeben. Das ist wichtig, um die Anonymität zu wahren. Bitte kopieren Sie diese Liste für alle Schüler/innen. Wichtig ist, dass nur Schüler/innen durchnummeriert werden, die wirklich an der Untersuchung teilnehmen und dass es für jede Klasse eine separate Liste gibt. Die Listen müssen anschließend vernichtet werden. Ideal wäre, wenn Sie auch den Web-Link zum Fragebogen auf die Liste kopieren, damit die Schüler/innen ihn leichter abtippen können.	<input type="radio"/>
Zu Beginn der Schülerbefragung		
Sitzordnung vorgeben	Bitte setzen Sie die Schüler/innen so weit wie möglich auseinander. Empfehlenswert ist es, Personen auseinander zu setzen, die dazu neigen könnten, sich während der Befragung zu unterhalten oder gegenseitig in den Fragebogen zu schauen.	<input type="radio"/>
Einführung für die Schüler/innen vorlesen	Lesen Sie die unten folgende Einführung vor oder tragen Sie sie frei vor. Die Schüler/innen bekommen den wichtigsten Inhalt dieser Einführung zusätzlich zu Beginn der Onlinebefragung als Text präsentiert.	<input type="radio"/>
Webseite öffnen (lassen)	Am einfachsten für die Schüler/innen ist es, wenn Sie den Link zum Schülerfragebogen elektronisch (z. B. per Email) weiterleiten, so dass er nicht abgetippt werden muss. Alternativ können Sie den Link auf die Teilnehmerliste kopieren oder ihn an die Tafel schreiben und ihn durch die Schüler/innen manuell in die Adressleiste des Browsers (z. B. Firefox oder Internet Explorer) eingeben lassen. Nach Eingabe sollte eine Seite mit den Logos von Senatsverwaltung und Humboldt-Universität erscheinen und dem Satz „Bitte gib hier den Klassencode ein“.	<input type="radio"/>
Klassencode eintragen lassen	Schreiben Sie den Klassencode an die Tafel und fordern Sie die Schüler/innen auf, ihn einzugeben. Anschließend werden die Schüler/innen schriftlich weiter instruiert.	<input type="radio"/>
Alternativaufgabe für Nicht-Teilnehmende	Wir schlagen vor, Schüler/innen, die nicht teilnehmen wollen, eine Aufgabe zu geben, die sie in Ruhe alleine bearbeiten können, ohne dass Sie als Klassenlehrer/in viele Fragen beantworten müssen.	<input type="radio"/>
Während der Schülerbefragung		
Anonymität und Störungsfreiheit gewährleisten	Bitte achten Sie darauf, dass nicht gesprochen wird, jeder an seinem Platz bleibt und nur auf den eigenen Monitor schaut.	<input type="radio"/>
Zwischendurch Pause ermöglichen	Wenn Sie es für angebracht halten, können Sie den Schüler/innen zwischendurch eine fünf- bis zehnminütige Pause ermöglichen. Bitten Sie die Schüler/innen dazu, die aktuelle Fragebogenseite zu Ende zu beantworten und auf „Weiter“ zu klicken. Das verhindert die Gefahr, dass sie die Antworten der anderen lesen.	<input type="radio"/>

Probleme während der Erhebung

Falls Sie während der Erhebung dringende Fragen haben oder technische Probleme auftreten, können Sie Herrn Dr. Ulrich Klocke unter 0163-717 90 55 erreichen.

Was haben Ihre Schüler/innen davon?

Für die Schüler/innen bietet die Studie die Erfahrung, dass ihre ehrliche Meinung wesentlich ist für sozialwissenschaftliche Forschung. Die Studie kann daher in den Unterricht von Soziologie, Politischer Bildung oder Ethik eingebunden werden. Sie kann in diesen Fächern als Ausgangspunkt für Diskussionen der Themen Meinungsforschung, Ausgrenzung/Diskriminierung, sexuelle Orientierungen oder soziale Vielfalt dienen. Zudem kann sie in den computergestützten Unterricht eingebunden werden, indem demonstriert wird, wie Computer und Internet heutzutage in der Wissenschaft verwendet werden.

Einführung für die Schüler/innen (zum Vorlesen)

Ihr habt heute die Gelegenheit, einen Fragebogen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der Humboldt-Universität auszufüllen. Darin geht es um verschiedene Themen, beispielsweise darum was für euch eine „ideale Frau“ und ein „idealer Mann“ ist oder wie ihr über Lesben und Schwule denkt.

Die Befragung ist freiwillig und ihr könnt sie jederzeit abbrechen. Eure Antworten bleiben anonym. Das bedeutet, dass niemand erfahren wird, von wem sie kommen.

Wichtig ist, dass jeder, der möchte, ungestört seinen Fragebogen ausfüllen kann. Bitte bleibt also auf eurem Platz, sprecht nicht miteinander und schaut nur auf euren eigenen Monitor. Wenn ihr zwischendurch Fragen habt, dann meldet euch bitte.

Ich werde gleich eine Liste mit allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern eurer Klasse austeilen. Diese Liste braucht ihr später im Fragebogen.

Öffnet jetzt bitte den Browser (Firefox / den Internet-Explorer) an eurem Computer und gebt folgende Internetadresse in die Adresszeile ein: www.unipark.de/uc/s9 [an die Tafel schreiben oder per Email schicken]

Achtet darauf, dass alles klein geschrieben wird.

Jetzt müssten alle von euch eine Seite sehen, auf der „Klassencode“ steht.

Gebt dort bitte folgenden Code ein: [Klassencode an die Tafel schreiben]

Wenn ihr den Code eingegeben habt, könnt ihr auf Weiter klicken und dann den Erläuterungen am Computer folgen. Was beim Ausfüllen genau zu tun ist, wird im Fragebogen erklärt.

Viel Spaß und danke für eure Teilnahme!

An welchen Stellen brauchen einige Schüler/innen Unterstützung?

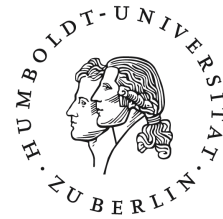
- Einige Schüler/innen brauchen mehrere Anläufe, wenn sie den Web-Link manuell eintippen müssen. Einige tippen den Link nicht in die Adresszeile, sondern in das Suchfeld der Suchmaschine ein. Hier kann es sinnvoll sein, bei der Fehlersuche zu helfen.
- In der Mitte des Fragebogens sollen die Schüler/innen Angaben zum Verhalten zweier Mitschüler/innen machen. Dazu werden sie zunächst gebeten, ihre eigene Nummer von der Teilnehmerliste einzugeben und die Nummern der beiden auf sie folgenden Personen. Wenn sie also selbst die Nummer 14 haben, sollen sie für sich die 14 und für die beiden folgenden Personen die 15 und die 16 eintippen. Wenn sie am Ende der Liste stehen, sollen sie wieder oben auf der Liste beginnen. Zwar wird dieses Vorgehen im Fragebogen erläutert, einige Schüler/innen brauchen dabei aber Hilfe.

10.1.4 Einverständniserklärungen der Eltern (deutsche Version, 6. Klasse)**HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN**

Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II

Institut für Psychologie

Sozial- und Organisationspsychologie



Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle

Sitz: Rudower Chaussee 18, D - 12489 Berlin

Telefon: ++49 (0) 30 / 20 93 - 93 35

Telefax: ++49 (0) 30 / 20 93 - 93 32

E-mail: klocke@hu-berlin.de, koelleba@hu-berlin.dewww.psychologie.hu-berlin.de/mitarbeiter/57490**Befragung zur Akzeptanz sozialer Vielfalt an Berliner Schulen**

Berlin, 1. Mai 2011

Liebe Eltern,

wir führen derzeit im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Befragung zur Akzeptanz sozialer Vielfalt an Berliner Schulen durch. Untersucht wird, wie Lehrkräfte und Schüler/innen mit der Unterschiedlichkeit von Menschen umgehen. Diese Frage wird am Beispiel von Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber lesbischen und schwulen Personen untersucht. Die Befragung soll Wege aufzeigen, Ausgrenzung an Schulen zu verringern und das Zusammenleben verschiedener Gruppen zu verbessern.

Die Befragung wird per Fragebogen in einer Unterrichtsstunde durchgeführt. Sämtliche Antworten werden vertraulich behandelt, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Kinder werden darauf hingewiesen, dass die Befragung freiwillig ist und sie sie jederzeit abbrechen können.

Bitte ermöglichen Sie Ihrem Kind die Teilnahme, indem Sie die unten angefügte Einverständniserklärung ausfüllen und Ihrem Kind in die Schule zurück geben.

Bei Rückfragen stehen Ihnen meine Mitarbeiter/innen gern unter der 030-2093-9347 zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Ulrich Klocke

----- Bitte hier abtrennen -----

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn

Nachname, Vorname: _____
 an der von der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführten Befragung zur Akzeptanz sozialer Vielfalt teilnimmt.

Berlin, den _____

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

10.1.5 Vorlage für Anschreiben an die Elternvertreter/innen

Befragung zur Akzeptanz sozialer Vielfalt an Berliner Schulen

Berlin, 07.09.2011

Sehr geehrte Elternvertreter/innen,

die Humboldt-Universität zu Berlin führt derzeit im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Befragung zur Akzeptanz sozialer Vielfalt an Berliner Schulen durch. In der Befragung geht es darum, wie Lehrkräfte und Schüler/innen mit der Unterschiedlichkeit von Menschen umgehen und wie sie auf die Ausgrenzung von Minderheiten reagieren. Diese Frage wird am Beispiel lesbischer, schwuler und bisexueller Personen untersucht; deshalb sprechen die Wissenschaftler/innen im engeren Sinne von „Akzeptanz sexueller Vielfalt“.

Befragt werden neben Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler/innen auch die Elternvertreter/innen von sechsten und neunten bzw. zehnten Klassen. Die verantwortlichen Wissenschaftler/innen der Humboldt-Universität haben mich daher gebeten, Ihnen den Fragebogen weiterzuleiten mit der Bitte, ihn innerhalb von zwei Wochen auszufüllen. Den Fragebogen erreichen Sie online unter folgendem Weblink:

<http://www.unipark.de/uc/elternvertreter>

Die Teilnahme ist freiwillig. Sämtliche Antworten sind anonym. Notwendig ist lediglich, dass die Befragten aus einer Schulklasse einander zugeordnet werden können. Geben Sie dazu bitte zu Beginn des Fragebogens folgenden Klassencode ein.

Klassencode: _____

Bei Rückfragen stehen Ihnen die Wissenschaftler/innen der Humboldt-Universität (z. B. Herr Dr. Ulrich Klocke oder Dipl.-Psych. Barbara Kölle) gern zur Verfügung, am Besten unter klocke@hu-berlin.de, 030-2093-9335 oder 030-2093-9347.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

10.2 Fragebögen

10.2.1 Expertenbefragung (nur Text, ohne Formatierungen)

Expertenbefragung zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Schulen

Um was geht es?

Im Rahmen der Initiative "Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt" untersuchen wir Einstellungen und Verhalten von Schüler_innen zu sexuellen Orientierungen und den Einfluss ihrer Lehrkräfte darauf. Im ersten Schritt wollen wir relevante Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen von Schüler_innen und Lehrkräften zu identifizieren. Wir werden Ihnen daher hier vor allem offene Fragen stellen, Ihre Antworten kategorisieren und die Häufigkeit der Kategorien auszählen. Aus den am häufigsten vorkommenden Kategorien werden wir geschlossene Fragen (Items) formulieren, die dann den Schüler_innen und Lehrkräften in der Hauptuntersuchung vorgelegt werden.

Bin ich Experte bzw. Expertin?

Wenn Sie beruflich oder privat mit dem Thema Einstellungen zu Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder Trans* (LSBT) beschäftigt sind, würden wir uns freuen, wenn Sie sich beteiligen. Ideal wäre, wenn Sie sich mit diesem Thema im Kontext Schule befasst haben, z. B. in der Lehrerfortbildung, als Lehrkraft, als Schüler_in, Vater oder Mutter.

Wenn Sie einzelne Fragen nicht beurteilen können, weil Sie mit dem Thema keine Erfahrung haben, dann lassen Sie die Antwort einfach leer.

Wir danken Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit und Unterstützung!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle

Kontakt: klocke@hu-berlin.de Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Psychologie Professur Sozial- und Organisationspsychologie

Zunächst interessiert uns, welche Verhaltensweisen von Schüler_innen Lesben, Schwule, Bisexuelle oder Trans* (LSBT) unterstützen bzw. diskriminieren.

Wichtig ist, dass die Verhaltensweisen möglichst konkret und realitätsnah beschrieben sind, so dass Schüler_innen damit ihre Mitschüler_innen einschätzen können. Schreiben Sie also nicht einfach nur "Respekt zeigen", sondern konkret, *wie* Schüler_innen Respekt gegenüber LSBT zeigen können. Bitte trennen Sie die einzelnen Verhaltensweisen durch einen Punkt.

Welche Verhaltensweisen von Schüler_innen diskriminieren LSBT?

Welche Verhaltensweisen von Schüler_innen unterstützen LSBT?

Im November 2001 veröffentlichte die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Thema Sexualerziehung in der Berliner Schule allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung (A V 27). Bevor wir auf die Inhalte der A V 27 weiter eingehen, interessiert uns, wie gut diese Ihnen bekannt ist.

Wie gut kennen Sie die A V 27?

Bitte wählen Sie die passende Alternative aus.

gar nicht kaum mäßig gut sehr gut

Eine Ziel der A V 27 ist es, Respekt und Toleranz gegenüber allen Menschen zu schaffen, insbesondere auch gegenüber Menschen, deren sexuelle Orientierung sich von der eigenen sexuellen Orientierung unterscheidet. Dazu soll Sexualerziehung ...

- fächerübergreifend erfolgen - nicht nur im Unterricht, sondern auch im schulischen Miteinander stattfinden - bei der Entwicklung der eigenen sexuellen Identität helfen - Klischees und Vorurteile überwinden - gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrer Vielfalt darstellen

Das gesamte Dokument erreichen Sie, wenn Sie den folgenden Link anklicken: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/av27_2001.pdf.

In der geplanten Untersuchung soll die Umsetzung dieser Rahmenrichtlinie bezüglich Homophobie und sexueller Vielfalt evaluiert werden. Daher dienen die folgenden Fragen dazu, relevante Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Ihren Schüler_innen zu sammeln. Bitte beachten Sie, dass

sich die A V 27 nicht nur auf den Sexualkundeunterricht im Fach Biologie sondern auf sämtliche Interaktionen der Lehrkräfte mit den Schüler_innen bezieht.

Bitte beschreiben Sie die Verhaltensweisen wieder möglichst konkret, so dass Schüler_innen damit ihre Lehrkräfte einschätzen können. Schreiben Sie also z. B. nicht nur "Tradierung stereotyper Sichtweisen", sondern wie von Schüler_innen wahrgenommen wird, dass ihre Lehrkraft stereotype Sichtweisen tradiert. Trennen Sie die einzelnen Verhaltenweisen durch einen Punkt.

Welches Verhalten von Lehrkräften dient der Umsetzung der Rahmenrichtlinie A V 27?

Welches Verhalten von Lehrkräften behindert die Umsetzung der Rahmenrichtlinie A V 27?

Probleme bei der Umsetzung können auftreten, wenn Lehrkräfte über kein bzw. nur geringes Wissen zum Thema LSBT verfügen oder falsche Annahmen haben.

Bitte schreiben Sie möglichst konkret und realitätsnah alle falschen Annahmen, die Ihnen einfallen und trennen Sie die einzelnen Annahmen durch einen Punkt.

Welche falschen Annahmen zu Lesben und lesbischer Orientierung existieren bei Lehrkräften?

Welche falschen Annahmen zu Schwulen und schwuler Orientierung existieren bei Lehrkräften?

Welche falschen Annahmen zu Bisexuellen und bisexueller Orientierung existieren bei Lehrkräften?

Welche falschen Annahmen zu Trans*-Menschen und Transsexualität existieren bei Lehrkräften?

Die Umsetzung der A V 27 könnte auch dadurch beeinflusst sein, welche Einstellung eine Lehrkraft dazu hat, unterschiedliche sexuelle Orientierungen in der Schule zu thematisieren. Nachfolgend bitten wir Sie deshalb, alle Einstellungen oder Überzeugungen von Lehrkräften aufzuschreiben, denen Sie begegnet sind.

Welche Einstellungen oder Überzeugungen zu LSBT in der Schule existieren bei Lehrkräften?

Bitte beschreiben Sie sie möglichst konkret und trennen Sie die einzelnen Einstellungen durch einen Punkt.

Um unsere Expertenstichprobe beschreiben zu können, benötigen wir noch ein paar Angaben zu Ihrer Person.

Welchen Bezug haben Sie zum Thema LSBT in der Schule?

Bitte kreuzen Sie alle Aussagen an, die auf Sie zutreffen.

Ich arbeite/te in der Lehrerfortbildung.

Ich arbeite/te in der Lehrerfortbildung zum Thema LSBT.

Ich arbeite/te in der Fortbildung von anderen Multiplikator_innen (z. B. Sozialpädagog_innen) zum Thema LSBT.

Ich bin Mitglied eines Interessenverbandes oder Vereines, der sich mit LSBT-Themen beschäftigt.

Ich bin/war Lehrerin bzw. Lehrer.

Ich bin Lehramtsstudentin bzw. -student.

Ich bin Schülerin bzw. Schüler.

Ich bin Mutter oder Vater einer Schülerin/eines Schülers.

Ich forsche und/oder lehre zu diesem Thema (z. B. an einer Universität).

Ich habe ein persönliches Interesse an der Thematik.

Weiterer Bezug:

Wie alt sind Sie?

Bitte wählen Sie passende Alterskategorie aus. unter 20 Jahre

20 - 29 Jahre

30 - 39 Jahre

40 - 49 Jahre

50 - 59 Jahre

60 - 69 Jahre

70 Jahre und älter

Was ist Ihr biologisches Geschlecht?

Bitte tragen Sie Ihre Antwort in das nachfolgende Feld ein.

Abschließend besteht die Möglichkeit, Anregungen oder Kritik zu dieser Befragung loszuwerden.

Gerne können Sie sich bei Fragen auch an uns wenden. Schreiben Sie hierfür eine Email an die unten stehenden Emailadressen.

Kontakt: Dr. Ulrich Klocke: klocke@hu-berlin.de Dipl.-Psych. Barbara Kölle: koelle@hu-berlin.de
Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Psychologie Professur Sozial- und Organisationspsychologie

Wenn Sie weitere Personen kennen, die sich mit dem Thema LSBT an Schulen auskennen, würden wir uns freuen, wenn Sie den Link zu dieser Expertenbefragung weiterleiten:

http://www.unipark.de/uc/b_hu_inst_psych_orgsozpsy/52a0/

Die Befragung wird voraussichtlich am Dienstag, dem 25.01.2011 enden.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage und die Unterstützung bei unserer Untersuchung!!!!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle

Kontakt: klocke@hu-berlin.de Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Psychologie Professur Sozial- und Organisationspsychologie

10.2.2 Kurzfragebogen für die Schulleitungen (nur Text, ohne Formatierungen)

Kurzfragebogen zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen (Druckversion: Nur zur Ansicht!)

Dieser Kurzfragebogen beinhaltet fünf bis acht Fragen zu beobachtbaren Ereignissen an Ihrer Schule (z. B. Teilnahme von Lehrkräften an Qualifizierungsmaßnahmen). Es werden keine persönlichen Angaben (z. B. zu Einstellungen) erfragt. Um prüfen zu können, ob alle Schulen geantwortet haben, benötigen wir den Namen Ihrer Schule. In der Auswertung und Ergebnispräsentation werden sämtliche Daten (auch die schulbezogenen) anonymisiert. Auch die Senatsverwaltung wird keine personen- oder schulbezogenen Daten erhalten.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Zeit zwischen 2002 und heute. Wenn Sie erst nach 2002 an dieser Schule Schulleiter oder Schulleiterin geworden sind, beziehen Sie bitte weitere Personen mit ein, die in der Lage sind, fehlendes Wissen zu ergänzen, z. B. frühere Schulleiter/innen. Damit Sie sich vor der Beantwortung einen Überblick über alle Fragen verschaffen können, ist dem Schreiben an die Schulen diese Druckversion des Online-Fragebogens beigelegt.

Bitte beantworten Sie die Fragen nicht in dieser Druckversion, sondern online unter folgender URL: <http://www.unipark.de/uc/kurzfragebogen/> Wir danken Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit und Unterstützung!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle Kontakt: koelleba@hu-berlin.de

Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Psychologie Professur Sozial- und Organisationspsychologie Rudower Chaussee 18 12489 Berlin

Bitte geben Sie in das nachfolgende Feld den Namen Ihrer Schule ein.

Teil A: Thematisierung von sexueller Vielfalt

Frage 1:

In der ersten Frage geht es darum, ob seit dem Jahr 2002 sexuelle Vielfalt (Homosexualität, Bisexualität oder Transsexualität) an Ihrer Schule thematisiert wurde.

Wenn ja, geben Sie bitte an, bei welchen Gelegenheiten es thematisiert wurde und welche Inhalte thematisiert wurden.

Kreuzen Sie hierfür bitte alle zutreffenden Antwortalternativen an

a. Schulkonferenzen

Homophobie oder Transphobie, d. h. Verhalten, das lesbische, schwule, bi- oder transsexuelle (LSBT) Personen diskriminiert (bzw. Personen diskriminiert, die als LSBT wahrgenommen werden)

Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt Schüler/innen, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Schüler/innen, deren Eltern LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Sonstiges:

b. Andere Konferenz(en), z. B. Lehrerkonferenz(en) oder Fachkonferenz(en)

Homophobie oder Transphobie, d. h. Verhalten, das lesbische, schwule, bi- oder transsexuelle (LSBT) Personen diskriminiert (bzw. Personen diskriminiert, die als LSBT wahrgenommen werden)

Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt Schüler/innen, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Schüler/innen, deren Eltern LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Sonstiges:

c. Elternabend(e)

Homophobie oder Transphobie, d. h. Verhalten, das lesbische, schwule, bi- oder transsexuelle (LSBT) Personen diskriminiert (bzw. Personen diskriminiert, die als LSBT wahrgenommen werden)

Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt Schüler/innen, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Schüler/innen, deren Eltern LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Sonstiges:

d. Schriftliche Informationen an die Lehrkräfte

Homophobie oder Transphobie, d. h. Verhalten, das lesbische, schwule, bi- oder transsexuelle (LSBT) Personen diskriminiert (bzw. Personen diskriminiert, die als LSBT wahrgenommen werden)
 Notwendigkeit von Aufklärung über sexuelle Vielfalt Schüler/innen, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Schüler/innen, deren Eltern LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Sonstiges:

e. Schulunterricht

Homophobie oder Transphobie, d. h. Verhalten, das lesbische, schwule, bi- oder transsexuelle (LSBT) Personen diskriminiert (bzw. Personen diskriminiert, die als LSBT wahrgenommen werden)

Schüler/innen, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Schüler/innen, deren Eltern LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Lehrkräfte, die LSBT sind (oder bei denen das vermutet wurde)

Sonstiges:

f. Projekte (z. B. Projekttag(e) oder Projektwoche(n)) mit folgendem Inhalt:

g. Aushang von Plakaten, und zwar folgende:

h. Bestellung und Verteilung von Informationsmaterial, und zwar folgendes:

i. Besuch eines Aufklärungsteams von externen Organisationen und zwar folgende:

j. Sonstige Anlässe:

Frage 2:

Hat die Schulleitung Lehrkräften seit 2002 die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht empfohlen?

nein

ja, einer Lehrkraft

ja, mehreren Lehrkräften

ja, allen Lehrkräften

Teil B: Qualifizierungsmaßnahmen

Frage 3:

Haben Lehrkräfte an Ihrer Schule seit 2002 an Qualifizierungsmaßnahmen zu sexueller Vielfalt teilgenommen haben?

nein

ja, eine Lehrkraft

ja, mehrere Lehrkräfte

ja, alle Lehrkräfte

Frage 4:

Hat die Schulleitung Lehrkräften seit 2002 die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zu sexueller Vielfalt empfohlen?

nein

ja, einer Lehrkraft

ja, mehreren Lehrkräften

ja, allen Lehrkräften

**Teil C: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule:
 Allgemeiner Teil A V 27 zur Sexualerziehung**

Im Jahr 2001 erschien in der Sammlung Luchterhand Schulrecht Berlin eine Neufassung des Rahmenplans zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27). Diese wurde am 28. März 2002 im Rundschreiben Nr. 9 / 2002 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport sowie in nachfolgenden Schreiben allen Schulen bekannt gemacht.

Frage 5:

Ist Ihnen (oder einem anderen Mitglied der Schulleitung seit 2002) diese Neufassung des Rahmenplans zur Sexualerziehung (A V 27) bekannt?

nein

ja, ich (bzw. ein anderes Mitglied der Schulleitung) weiß, dass sie existiert

ja, ich habe sie gelesen (bzw. ein anderes Mitglied der Schulleitung hat sie gelesen)

Frage 6: Wurde die A V 27 an Ihrer Schule bekannt gemacht?

nein

ja

Frage 7: Gegenüber welchen Zielgruppen und auf welche Weise wurde sie bekannt gemacht?

Lehrkräfte

schriftlich

Schulkonferenz(en)

Andere Konferenz(en)

informell mündlich

Sonstiges:

Eltern bzw. Elternvertreter/innen

schriftlich

Schulkonferenz(en)

Elternabend(e)

informell mündlich

Sonstiges:

Schüler/innen bzw. Schülervertreter/innen

schriftlich Schulkonferenz(en)

Schulunterricht

informell

mündlich

Sonstiges:

Frage 8: Welche Konsequenzen hatte die A V 27 an der Schule?

Abschließend besteht die Möglichkeit, Anregungen oder Kritik zu dieser Befragung loszuwerden. Hierfür können Sie das nachfolgende Textfeld benutzen.

Gerne können Sie sich bei Fragen auch an uns wenden. Schreiben Sie hierfür eine Email an die unten stehenden Emailadressen oder rufen Sie uns an.

Kontakt:

Dr. Ulrich Klocke: klocke@hu-berlin.de

Dipl.-Psych. Barbara Kölle: koelleba@hu-berlin.de

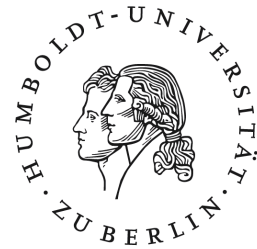
Tel.: 030 - 2093 9347 Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Psychologie Professur Sozial- und Organisationspsychologie

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage und die Unterstützung bei unserer Untersuchung!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle

10.2.3 Fragebogen Neunt- und Zehntklässler/innen (Papierversion)



Schülerfragebogen zu sozialer Vielfalt an Berliner Schulen

Im folgenden Fragebogen hast du die Möglichkeit, uns Wissenschaftler/inne/n der Humboldt-Universität zu verschiedenen Themen deine Meinung zu sagen. Es geht beispielsweise darum,

- was für dich eine "ideale Frau" und ein "idealer Mann" ist.
- welche Erfahrungen du mit Vorurteilen und Diskriminierung gemacht hast.
- wie du über Lesben und Schwule denkst.

Die Befragung ist freiwillig und dauert etwa 70 Minuten. Du kannst sie jederzeit abbrechen. Wende dich in diesem Fall bitte an die beaufsichtigende Person, damit sie dir eine andere Aufgabe geben kann.

Deine Antworten sind anonym. Das bedeutet, dass niemand erfahren wird, von wem sie kommen. Du kannst also ganz offen und ehrlich antworten. Die beaufsichtigende Person wird alle Fragebögen am Ende in einem Briefumschlag einsammeln und darauf achten, dass niemand in den Fragebogen eines anderen schaut. Anschließend wird sie den Umschlag vor den Augen aller zukleben und an die Humboldt-Universität zur Auswertung schicken.

Bitte gib hier zunächst den Klassencode ein, der euch von der beaufsichtigenden Person mitgeteilt wurde!

Zwei Buchstaben: Vier Ziffern:

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle
 Kontakt: klocke@hu-berlin.de
 Humboldt-Universität zu Berlin
 Institut für Psychologie
 Sozial- und Organisationspsychologie
 Rudower Chaussee 18
 12489 Berlin

Wenn du umblätterst, geht es los!

Bitte achte darauf, dass meist die Vorder- und Rückseiten bedruckt sind.

Individueller Code

Möglicherweise werden wir dich in den kommenden 12 Monaten noch einmal bitten, einen Fragebogen auszufüllen. Damit wir deine Antworten in beiden Befragungen einander zuordnen können, brauchen wir von dir einen Code. Deinen Code kennst nur du selbst, so dass deine Antworten anonym bleiben.

Dein Code entsteht, indem du die folgenden vier Fragen beantwortest. Wenn du eine Frage nicht beantworten kannst, dann schreibe bitte ein X.

Wie lautet der erste Buchstabe im Vornamen deiner Mutter?

(Beispiel: Wenn deine Mutter Sabine heißen würde, dann müsstest du ein S hinschreiben.)

Wie lautet der erste Buchstabe im Vornamen deines Vaters?

(Beispiel: Wenn dein Vater Thomas heißen würde, dann müsstest du ein T hinschreiben.)

Wie lautet die Tagesangabe des Geburtstags deiner Mutter?

(Wenn deine Mutter am 27. März Geburtstag hätte, dann müsstest du eine 27 hinschreiben.)

Wie lautet die Tagesangabe des Geburtstags deines Vaters?

(Wenn dein Vater am 5. August Geburtstag hätte, dann müsstest du eine 5 hinschreiben.)

Später im Fragebogen kommen Fragen danach, wie ihr euch in eurer Klasse untereinander verhaltet. Dazu werden wir dich bitten, zwei deiner Mitschüler/innen einzuschätzen.

Nimm dazu jetzt bitte die Liste, in der alle teilnehmenden Schüler/innen deiner Klasse aufgeführt sind. (Wenn du diese Liste noch nicht hast, dann melde dich bitte bei der beaufsichtigenden Person.)

Damit ihr für uns Wissenschaftler unbekannt bleibt, hat jede/r Schüler/in auf dieser Liste eine Nummer. Wir Wissenschaftler haben diese Liste nicht und werden daher nicht erfahren, welcher Schüler welche Nummer hat.

Bitte trag hier ein, welche Nummer du auf der Liste hast:

Bitte trag hier ein, welche Nummer die Person hat, die direkt unter dir in der Liste steht:
(Angenommen, du hättest die Nummer 7, dann müsstest du hier eine 8 eintragen. Wenn Du der/die Letzte in der Liste bist, dann trag bitte die Nummer 1 ein.)

Die Person mit dieser Nummer wird später im Fragebogen Mitschüler/in A genannt. Damit du nicht vergisst, wer für dich Mitschüler/in A ist, schreibe das **A** in deine Liste neben diese Person.

Bitte trag hier ein, welche Nummer die Person hat, die zwei Positionen unter Dir steht:
(Angenommen, Du hättest die Nummer 7, dann müsstest Du hier eine 9 eintragen. Wenn Du der/die Vorletzte in der Liste bist, trag bitte die Nummer 1 ein. Wenn Du der/die Letzte in der Liste bist, trag bitte die Nummer 2 ein.)

Die Person mit dieser Nummer wird später im Fragebogen Mitschüler/in B genannt. Damit du nicht vergisst, wer für dich Mitschüler/in B ist, schreibe das **B** in deine Liste neben diese Person.

Als nächstes möchten wir gern erfahren, ob du weißt, was die folgenden Begriffe bedeuten.

Kreuze bitte jeweils die richtige Antwort an.

Lesben sind Frauen/Mädchen, die...

- ausschließlich mit anderen Frauen/Mädchen befreundet sind.
- kurze Haare haben, sich nicht schminken und Männerkleidung tragen.
- sich in andere Frauen/Mädchen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- Weiß nicht.

Schwule sind Männer/Jungen, die ...

- ausschließlich mit anderen Männern/Jungen befreundet sind.
- lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen.
- sich in andere Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- Weiß nicht.

Bisexuelle sind Menschen, die ...

- sich sowohl in Frauen/Mädchen als auch in Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.
- sowohl weibliche als auch männliche Geschlechtsorgane haben.
- Weiß nicht.

Heterosexuelle sind Menschen, die ...

- sich sowohl in Frauen/Mädchen als auch in Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- sich in Menschen des anderen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in Männer/Jungen oder Männer/Jungen in Frauen/Mädchen.
- sich in Menschen des gleichen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in andere Frauen/Mädchen oder Männer/Jungen in andere Männer/Jungen.
- Weiß nicht.

Sexuelle Orientierung...

- ist eine Phase, in der man herausfindet, welches Geschlecht man sexuell anziehend findet bzw. in welches Geschlecht man sich verliebt.
- bezieht sich darauf, welches Geschlecht die Menschen haben, in die man sich verliebt bzw. die man sexuell anziehend findet.
- bezieht sich darauf, welche Sexualpraktiken man bevorzugt, also was einem beim Sex Spaß macht und was nicht.
- Weiß nicht.

Transsexuelle sind Menschen, die ...

- körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.
- sich so verkleiden und frisieren, als seien sie vom anderen Geschlecht, also beispielsweise Männer, die lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen.
- sowohl weibliche als auch männliche Geschlechtsorgane haben.
- Weiß nicht.

Da wir diese Begriffe im Folgenden oft verwenden werden, zeigen wir hier, welche Antwort richtig war.

Die falschen Antworten sind jeweils durchgestrichen.

Lesben sind Frauen/Mädchen, die...

- ~~ausschließlich mit anderen Frauen/Mädchen befreundet sind.~~
- ~~kurze Haare haben, sich nicht schminken und Männerkleidung tragen.~~
- sich in andere Frauen/Mädchen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- ~~Weiß nicht.~~

Schwule sind Männer/Jungen, die ...

- ~~ausschließlich mit anderen Männern/Jungen befreundet sind.~~
- ~~lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen.~~
- sich in andere Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- ~~Weiß nicht.~~

Bisexuelle sind Menschen, die ...

- sich sowohl in Frauen/Mädchen als auch in Männer/Jungen verlieben oder sie sexuell anziehend finden.
- ~~körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.~~
- ~~sowohl weibliche als auch männliche Geschlechtsorgane haben.~~
- ~~Weiß nicht.~~

Heterosexuelle sind Menschen, die ...

- ~~sich ausschließlich in Frauen/Mädchen oder in Männer/Jungen verlieben oder sexuell anziehend finden.~~
- sich in Menschen des anderen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in Männer/Jungen oder Männer/Jungen in Frauen/Mädchen.
- ~~sich in Menschen des gleichen Geschlechts verlieben oder sie sexuell anziehend finden, also Frauen/Mädchen in andere Frauen/Mädchen oder Männer/Jungen in andere Männer/Jungen.~~
- ~~Weiß nicht.~~

Sexuelle Orientierung...

- ~~ist eine Phase, in der man herausfindet, welches Geschlecht man sexuell anziehend findet bzw. in welchem Geschlecht man sich verliebt.~~
- bezieht sich darauf, welches Geschlecht die Menschen haben, in die man sich verliebt bzw. die man sexuell anziehend findet.
- ~~bezieht sich auf das Geschlecht der Sexualpartner*innen und was man mit ihnen machen kann, aber nicht auf das Geschlecht der Menschen, die man sexuell anziehend findet.~~
- ~~Weiß nicht.~~

Transsexuelle sind Menschen, die ...

- körperlich als Mädchen geboren wurden, aber lieber den Körper eines Mannes haben möchten oder körperlich als Junge geboren wurden, aber lieber den Körper einer Frau haben möchten.
- sich so verkleiden und frisieren, als seien sie vom anderen Geschlecht, also beispielsweise Männer, die lange Haare haben, sich schminken und Frauenkleider tragen
- geschlechtlich unbestimmte Gesichtszüge haben
- Weiß nicht

Bei vielen der folgenden Fragen musst du dich nicht zwischen zwei Antworten wie "ja" oder "nein" entscheiden. Du bekommst stattdessen die Möglichkeit, genauer mitzuteilen, wie sehr du einer Aussage zustimmst.

Auf dieser Seite bringen wir ein Beispiel, damit du verstehst, wie das genau gemeint ist. Dieses Beispiel musst du NICHT beantworten!

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
Ich spiele gern Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je mehr diese Aussage für dich zutrifft, desto höher wäre die Zahl, die du ankreuzt.

Wenn du zum Beispiel *weniger gern* Fußball spielst, dann würdest du die 1 "stimmt wenig" ankreuzen:

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
Ich spiele gern Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn du zum Beispiel *sehr gern* Fußball spielst, dann würdest du die 4 "stimmt sehr" ankreuzen.

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
Ich spiele gern Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Nun folgen ein paar Situationen, in die du geraten könntest. Wir möchten wissen, wie du dich fühlen würdest, wenn dir das passiert.

Wie fühlen sich folgende Situationen für dich an?

Bitte kreuze pro Zeile *eine* Antwort an.

	sehr un- ange- nehm	eher un- ange- nehm	teils teils / egal	eher an- genehm	sehr an- genehm
	-2	-1	0	+1	+2
1. Ein gutaussehendes Mädchen küsst dich in der Öffentlichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Du erfährst, dass ein Freund von dir schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Du bist in einer Gruppe von lesbischen Mädchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Du verliebst dich in einen Jungen oder fühlst dich von ihm sexuell angezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Du erfährst, dass eine Freundin von dir bisexuell ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Du erfährst, dass deine Lehrerin lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sehr un- ange- nehm	eher un- ange- nehm	teils teils / egal	eher an- genehm	sehr an- genehm
	-2	-1	0	+1	+2
7. Ein gut aussehender Junge küsst dich in der Öffentlichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Du erfährst, dass eine Freundin von dir lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ein Freund will mit dir in ein Café gehen, in dem sich vor allem Schwule treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Du erfährst, dass eine Freundin von dir lieber ein Junge sein will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Du bist in einer Gruppe von schwulen Jungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Du verliebst dich in ein Mädchen oder fühlst dich von ihm sexuell angezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sehr un- ange- nehm	eher un- ange- nehm	teils teils / egal	eher an- genehm	sehr an- genehm
	-2	-1	0	+1	+2
13. Du erfährst, dass dein Lehrer schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Eine Freundin will mit dir in ein Café gehen, in dem sich vor allem Lesben treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Du erfährst, dass ein Freund von dir bisexuell ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Du erfährst, dass ein Freund von dir lieber ein Mädchen sein will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei den folgenden Aussagen möchten wir gern von dir wissen, ob du ihnen zustimmst und wenn ja, wie sehr.

Bitte kreuze pro Zeile *eine* Antwort an.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	0	1	2	3	4
17. Schwulsein ist genauso in Ordnung wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn ein Mädchen/eine Frau auf andere Mädchen/Frauen steht, sollte sie alles tun, um das zu ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Schwule Paare sollten heiraten dürfen und dabei die gleichen Rechte bekommen wie in Ehen zwischen Mann und Frau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Schwule und Lesben sollten die gleichen Rechte haben wie alle anderen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Lesbische Paare sollten heiraten dürfen und dabei die gleichen Rechte bekommen wie in Ehen zwischen Frau und Mann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich finde es gut, im Schulunterricht etwas über Lesben und Schwule zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Wenn ein Junge/Mann auf andere Jungen/Männer steht, sollte er alles tun, um das zu ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich finde es gut, wenn unsere Klasse von einer Gruppe von Lesben und Schwulen besucht wird, die mit uns sprechen und denen wir Fragen stellen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Lesbischsein ist genauso in Ordnung wie Beziehungen oder Sex zwischen Männern und Frauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir alle gehören verschiedenen Gruppen an: beispielsweise Mädchen oder Jungen; Menschen mit Vorfahren aus Deutschland oder Menschen mit Vorfahren aus einem anderen Land; Christen, Muslime oder Nicht-Gläubige; Lesben, Schwule, Bi- oder Heterosexuelle; Behinderte oder Nicht-Behinderte; verschiedene Berufsgruppen oder politische Gruppen.

Wenn wir einen Menschen nicht mögen oder nicht ernst nehmen, weil er zu einer bestimmten Gruppe gehört, dann haben wir ein **Vorurteil** gegenüber dieser Gruppe.

Vorurteile können dazu führen, dass wir die Menschen dieser Gruppe **diskriminieren**, d. h. schlechter behandeln als andere.

Wir möchten nun gern von dir wissen, wie du zu der Beziehung der verschiedenen Gruppen zueinander stehst.

Bitte kreuze die Antwort an, der du am meisten zustimmst.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel-mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	0	1	2	3	4
26. Wir sollten unser Möglichstes tun, um Gleichberechtigung zwischen den unterschiedlichen Gruppen herzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Um im Leben voranzukommen, ist es manchmal nötig, keine Rücksicht auf andere Gruppen zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Wir hätten weniger Probleme, wenn wir alle Gruppen gleich behandeln würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Manche Gruppen haben mehr Chancen im Leben als andere, das ist völlig in Ordnung so.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Alle Gruppen sollten gleich viel von unserem Reichtum abbekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir möchten nun gern von dir wissen, wie du zu der Beziehung der verschiedenen Gruppen zueinander stehst.

Bitte kreuze die Antwort an, der du am meisten zustimmst.

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
31. Es ist wahrscheinlich ganz gut, dass bestimmte Gruppen in der Gesellschaft oben stehen und andere unten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es wäre gut, wenn alle Gruppen gleichgestellt wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Unterlegene bzw. schwächere Gruppen sollten unter sich bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich ärgere mich über mich selbst, wenn ich merke, dass ich Vorurteile gegenüber Lesben oder Schwulen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es ist mir egal, wenn andere merken, dass ich eine Lesbe oder einen Schwulen diskriminiert habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Es ist mir wichtig, dass andere nicht denken, ich hätte Vorurteile gegenüber Lesben und Schwulen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Es ist mir egal, wenn jemand glaubt, dass ich Vorurteile gegenüber Lesben oder Schwulen hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ich finde es falsch, mich in meinem Verhalten von Vorurteilen gegenüber Lesben und Schwulen leiten zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als Nächstes interessieren wir uns für deine Vorstellung einer idealen Frau.

Dabei geht es nicht um eine bestimmte Frau, sondern darum, welches Verhalten du allgemein bei Frauen gut findest.

Wie findest du es, wenn eine Frau Folgendes tut?

Bitte kreuze die Antwort an, der du am meisten zustimmst.

	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	teils teils 0	eher gut +1	sehr gut +2
39. Sie wird von Beruf Friseurin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Sie unterbricht für ein Jahr ihre Berufstätigkeit, um für ihr Kind zu sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sie bezahlt bei einem Date die gemeinsame Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Sie geht zur Bundeswehr und wird Berufssoldatin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sie übernimmt zu Hause das Putzen der Wohnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Sie versorgt die Familie, während der Partner für den Haushalt sorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Sie wird Automechanikerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Sie weint, wenn sie etwas sehr verletzt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Sie wird Managerin in einem großen Wirtschaftsunternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sie spielt Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Sie gibt sich selbstbewusst, auch wenn sie verunsichert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als Nächstes interessieren wir uns für deine Vorstellung eines idealen Mannes.

Dabei geht es nicht um einen bestimmten Mann, sondern darum, welches Verhalten du allgemein bei Männern gut findest.

Wie findest du es, wenn ein Mann Folgendes tut?

	sehr schlecht	eher schlecht	teils teils	eher gut	sehr gut
Bitte kreuze die Antwort an, der du am meisten zustimmst.	-2	-1	0	+1	+2
50. Er wird von Beruf Friseur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Er unterbricht für ein Jahr seine Berufstätigkeit, um für sein Kind zu sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Er bezahlt bei einem Date die gemeinsame Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Er geht zur Bundeswehr und wird Berufssoldat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Er übernimmt zu Hause das Putzen der Wohnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Er versorgt die Familie, während die Partnerin für den Haushalt sorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Er wird Automechaniker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Er weint, wenn ihn etwas sehr verletzt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Er wird Manager in einem großen Wirtschaftsunternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Er spielt Fußball.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Er gibt sich selbstbewusst, auch wenn er verunsichert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun folgen ein paar Fragen zu deinem Umgang mit Religion und dem Glauben an Gott oder etwas Göttliches.

61. Gehörst du einer Religionsgemeinschaft an? Wenn ja, welcher?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Christentum | <input type="checkbox"/> Hinduismus |
| <input type="checkbox"/> Judentum | <input type="checkbox"/> Buddhismus |
| <input type="checkbox"/> Islam | <input type="checkbox"/> andere Religionsgemeinschaft |
| <input type="checkbox"/> nein, keine Religionsgemeinschaft | |

62. Wenn du Christ/in bist, welcher Konfession (Glaubensrichtung) gehörst du an? Wenn du kein/e Christ/in bist, kannst du diese Frage überspringen.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> katholisch | <input type="checkbox"/> evangelisch |
| <input type="checkbox"/> orthodox | <input type="checkbox"/> freikirchlich |
| <input type="checkbox"/> andere | |

63. Wenn du Muslim/a bist, welcher Glaubensrichtung gehörst du an? Wenn du kein/e Muslim/a bist, kannst du diese Frage überspringen.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Schia (Ich bin Schiit/in.) | <input type="checkbox"/> Sunna (Ich bin Sunnit/in.) |
| <input type="checkbox"/> Alevit (Ich bin Alevit/in.) | <input type="checkbox"/> andere |

64. Wie häufig nimmst du an Gottesdiensten, Gemeinschaftsgebeten oder Tempelritualen teil?

- mehr als einmal in der Woche
 einmal in der Woche
 ein- bis dreimal im Monat
 mehrmals im Jahr
 seltener
 nie

65. Wie häufig betest du?

- mehrmals am Tag
 ein- bis dreimal im Monat
 einmal am Tag
 mehrmals pro Jahr
 mehr als einmal in der Woche
 seltener
 einmal in der Woche
 nie

66. Wie häufig meditierst du?

- mehrmals am Tag
 ein- bis dreimal im Monat
 einmal am Tag
 mehrmals pro Jahr
 mehr als einmal in der Woche
 seltener
 einmal in der Woche
 nie

	nie 0	selten 1	gelegentlich 2	oft 3	sehr oft 4
67. Wie oft denkst du über religiöse Themen nach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder etwas Göttliches in dein Leben eingreift?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit Al-lem Eins zu sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70. Wie stark glaubst du daran, dass es Gott oder etwas Göttliches gibt?

- 0 gar nicht
 1 wenig
 2 mittel
 3 ziemlich
 4 sehr

71. Alles in allem: Als wie religiös würdest du dich selbst bezeichnen?

- 0 gar nicht religiös
 1 wenig religiös
 2 mittel religiös
 3 ziemlich religiös
 4 sehr religiös

Wenn du „gar nicht religiös“ angekreuzt hast, kannst du die folgenden 9 Fragen überspringen. Mache in diesem Fall bitte bei Frage Nummer 81 weiter.

	nie 0	selten 1	gelegentlich 2	oft 3	sehr oft 4
72. Wie oft setzt du dich kritisch mit religiösen Lehren auseinander, denen du grundsätzlich zustimmst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Wie oft überdenkst du einzelne Punkte deiner religiösen Einstellungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74. Wie wichtig ist es für dich, religiöse Fragen von verschiedenen Seiten aus zu betrachten?

- 0 gar nicht
 1 wenig
 2 mittel
 3 ziemlich
 4 sehr

Kreuze für die folgenden Fragen bitte an, wie sehr du ihnen zustimmst.

Bitte kreuze pro Zeile *eine* Antwort an.

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
75. Ich bin bereit, für meine Religion auch große Opfer zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Ich versuche, möglichst viele Menschen für meine Religion zu gewinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Für meine Religiosität ist es wichtig, immer wachsam gegenüber dem Bösen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Ich bin davon überzeugt, dass in religiösen Fragen vor allem meine eigene Religion Recht hat und andere Religionen eher Unrecht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Ich bin davon überzeugt, dass vor allem die Mitglieder meiner eigenen Religion zum Heil (d. h. Glückseligkeit, Erlösung) gelangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Für meine Religiosität ist es wichtig, dass ich das Böse entschieden bekämpfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als nächstes möchten wir von dir wissen, ob du dich selbst schon diskriminiert gefühlt hast, weil du einer Gruppe angehörst, die andere nicht mögen oder nicht ernst nehmen.

Hattest du den Eindruck wegen deiner *Herkunft* (also dem Land, aus dem du oder deine Familie kommen) oder deiner *Hautfarbe* diskriminiert worden zu sein?

Innerhalb der letzten 12 Monate haben andere...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
81. sich wegen meiner Herkunft oder Hautfarbe von mir fern gehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. mich wegen meiner Herkunft oder Hautfarbe komisch angeschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. wegen meiner Herkunft oder Hautfarbe gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. über Menschen meiner Herkunft oder Hautfarbe in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. mir gegenüber wegen meiner Herkunft oder Hautfarbe gemeine Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. mich wegen meiner Herkunft oder Hautfarbe geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hattest du den Eindruck, wegen deines *Geschlechts* diskriminiert worden zu sein (z. B. weil du ein Mädchen / ein Junge bist)?

Innerhalb der letzten 12 Monate haben andere...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
87. sich wegen meines Geschlechts von mir fern gehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. mich wegen meines Geschlechts komisch angeschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Innerhalb der letzten 12 Monate haben andere...	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
89. wegen meines Geschlechts gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. über Menschen meines Geschlechts in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. mir gegenüber wegen meines Geschlechts gemeine Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. mich wegen meines Geschlechts geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hattest du den Eindruck, wegen deiner *Religion* (oder weil du nicht religiös genug ersiehst) diskriminiert worden zu sein?

Innerhalb der letzten 12 Monate haben andere...	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
93. sich wegen meiner Religion (oder weil ich nicht religiös genug erschien) von mir fern gehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. mich wegen meiner Religion (oder weil ich nicht religiös genug erschien) komisch angeschaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. wegen meiner Religion (oder weil ich nicht religiös genug erschien) gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. über Menschen meiner Religion (oder Menschen, die wie ich nicht religiös genug erscheinen) in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. mir gegenüber wegen meiner Religion (oder weil ich nicht religiös genug erschien) gemeine Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. mich wegen meiner Religion (oder weil ich nicht religiös genug erschien) geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei den folgenden Fragen geht es speziell um deine Erfahrungen in der Schule:

Hattest du den Eindruck, an deiner Schule diskriminiert worden zu sein, weil du für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten wurdest?

Innerhalb der letzten 12 Monate haben Mitschülerinnen oder Mitschüler...	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
99. sich von mir fern gehalten, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. mich komisch angeschaut, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt), weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. über Lesben, Schwule, Bi- oder Transsexuelle in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. mir gegenüber gemeine Bemerkungen gemacht, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. mich geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In den letzten 12 Monaten haben Lehrerinnen oder Lehrer ...	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
105. sich von mir fern gehalten, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. mich komisch angeschaut, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. gute Leistung von mir nicht beachtet (z. B. mich nicht dafür gelobt), weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. über Lesben, Schwule, Bi- oder Transsexuelle in meiner Gegenwart negative Bemerkungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. mir gegenüber gemeine Bemerkungen gemacht, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. mich geschlagen, getreten oder sonst wie körperlich angegriffen, weil sie mich für lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell gehalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viele Dinge, die wir tun (Verhaltensweisen), werden von den Menschen um uns herum beobachtet und bewertet. Manchmal finden die anderen gut, was wir tun, manchmal finden sie es nicht gut und manchmal ist es ihnen egal.

Im Folgenden stehen ein paar Verhaltensweisen.

Wie fänden es andere, wenn du dich so verhalten würdest?

Was glaubst du, wie würden deine Eltern es finden, wenn du...	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	Wäre ihnen egal 0	eher gut +1	sehr gut +2
Bitte kreuze pro Zeile <i>eine</i> Antwort an.					
111. mit einem Mädchen nichts zu tun haben wolltest, weil es lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. mit einem Jungen nichts zu tun haben wolltest, weil er schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. sagen würdest, dass du Lesben okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Witze über Lesben machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn ein Schwuler geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Witze über Schwule machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn eine Lesbe geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. sagen würdest, dass du Schwule okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was glaubst du, wie würden deine besten Freunde und Freundinnen es finden, wenn du...	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	Wäre ihnen egal 0	eher gut +1	sehr gut +2
Bitte kreuze pro Zeile <i>eine</i> Antwort an.					
119. Witze über Lesben machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn eine Lesbe geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was glaubst du, wie würden deine besten Freunde und Freundinnen es finden, wenn du...Bitte kreuze pro Zeile *eine* Antwort an.

	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	Wäre ihnen egal 0	eher gut +1	sehr gut +2
121. sagen würdest, dass du Lesben okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122. mit einem Jungen nichts zu tun haben wolltest, weil er schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Witze über Schwule machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. sagen würdest, dass du Schwule okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. mit einem Mädchen nichts zu tun haben wolltest, weil es lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn ein Schwuler geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was glaubst du, wie würde dein/e Klassenlehrer/in es finden, wenn du...Bitte kreuze pro Zeile *eine* Antwort an.

	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	Wäre ihnen egal 0	eher gut +1	sehr gut +2
127. Witze über Schwule machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn eine Lesbe geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. sagen würdest, dass du Schwule okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. mit einem Jungen nichts zu tun haben wolltest, weil er schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131. sagen würdest, dass du Lesben okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132. Witze über Lesben machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn ein Schwuler geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134. mit einem Mädchen nichts zu tun haben wolltest, weil es lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es gibt Personen, die sind vielen Menschen bekannt, z. B. aus Sport, Musik, Film, Fernsehen, Literatur oder Politik. Jeder von uns mag einige dieser bekannten Personen mehr und andere weniger gern.

Wir möchten gern von dir wissen, welche bekannte Person du am meisten magst oder bewunderst.Bitte entscheide dich für *eine* Person und schreibe hier ihren Namen auf:

135. Aus welchem Bereich ist diese Person bekannt?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sport | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Film | <input type="checkbox"/> Fernsehen |
| <input type="checkbox"/> Literatur/Bücher/Comic | <input type="checkbox"/> Politik/Geschichte Kunst |
| <input type="checkbox"/> Kunst | <input type="checkbox"/> Wirtschaft |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar | <input type="text"/> |

Angenommen, die Person, die du soeben genannt hast, würde dich kennen lernen. Was glaubst du, wie würde er/sie es finden, wenn du...

Bitte kreuze pro Zeile **eine** Antwort an.

	sehr schlecht -2	eher schlecht -1	Wäre ihnen egal 0	eher gut +1	sehr gut +2
136. mit einem Jungen nichts zu tun haben wolltest, weil er schwul ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn ein Schwuler geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138. Witze über Lesben machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139. sagen würdest, dass du Schwule okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140. mit einem Mädchen nichts zu tun haben wolltest, weil es lesbisch ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141. Witze über Schwule machen würdest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142. sagen würdest, dass du Lesben okay findest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143. zeigen würdest, dass du es nicht gut findest, wenn eine Lesbe geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden siehst du eine Reihe von Sätzen, die manchmal falsch und manchmal richtig sind.

Wenn du weißt, ob diese falsch oder richtig sind, dann kreuze bitte die entsprechende Antwort an.

Wenn du es nicht weißt, dann kreuze bitte "weiß nicht" an.

Bitte kreuze pro Zeile **eine** Antwort an.

	richtig	falsch	weiß nicht
144. Wenn Lehrkräfte offen lesbisch oder schwul leben, werden mehr ihrer Schüler/innen auch lesbisch oder schwul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145. Menschen werden lesbisch oder schwul, weil sie dazu von jemand anderem verführt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. Die meisten Lesben möchten gerne ein Mann sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. Sexualwissenschaftler meinen, dass es viele Abstufungen zwischen "ausschließlich heterosexuell" und "ausschließlich lesbisch/schwul" gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. Die meisten Schwulen möchten gerne eine Frau sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149. Schwule Männer neigen eher als nicht-schwule Männer dazu, Kinder sexuell zu missbrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150. Mädchen, die bei lesbischen Müttern aufwachsen, werden selbst eher lesbisch, als Mädchen, die bei nicht-lesbischen Müttern aufwachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151. Transsexuelle Männer (also Männer, die sich zu einer Frau umoperieren lassen wollen), sind alle schwul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze pro Zeile <i>eine</i> Antwort an.			weiß
	richtig	falsch	nicht
152. Viele Lesben wurden deshalb lesbisch, weil sie von einem Mann vergewaltigt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. Lesbischsein und Schwulsein ist eine Krankheit (nach den Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation und der Berufsvereinigung amerikanischer Psychiater).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. Man kann Schwule dazu bringen, auf Frauen zu stehen, und Lesben dazu bringen, auf Männer zu stehen (z.B. durch eine Psychotherapie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. Bei vielen Tierarten kommt lesbische und schwule Sexualität vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156. Transsexualität lässt sich im Jugendalter noch ändern, so dass der Jugendliche nicht mehr den Wunsch hat, sein Geschlecht anzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. Die meisten Lesben und Schwulen merken schon als Kind oder Jugendlicher, dass sie lesbisch oder schwul sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. Lesben und Schwule haben es sich selbst ausgesucht, lesbisch bzw. schwul zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. Bei lesbischen und schwulen Paaren übernimmt immer einer die Männer- und einer die Frauenrolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. In vielen evangelischen Kirchen in Deutschland dürfen lesbische oder schwule Pfarrer/innen mit ihrem Partner / ihrer Partnerin als Paar zusammen leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. Lesben und Schwule versuchen häufiger als andere, sich das Leben zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. Die Menge des Östrogens (weibliches Hormon) im Blut eines Erwachsenen hängt mit seiner sexuellen Orientierung zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass die Erziehung durch die Eltern einen Einfluss darauf hat, ob jemand lesbisch/schwul oder nicht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164. Fast alle Kulturen der Geschichte haben Lesbischsein und Schwulsein abgelehnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als nächstes folgen die Fragen zum Verhalten deiner beiden Mitschüler/innen.

Zuerst geht es um **Mitschüler/in A** (die Person unter dir auf der Teilnehmerliste):

Bitte schätze ein, wie oft du innerhalb der letzten 12 Monate bei Mitschüler/in A die folgenden Verhaltensweisen beobachtet hast.

Dabei geht es uns nur um Verhalten, das du persönlich mitbekommen hast. Nicht von Interesse ist, was Du glaubst, wie sich der/die andere verhalten würde. Hast Du ein Verhalten nicht persönlich mitbekommen, dann kreuze bitte "nie" an.

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
165. ... über andere gelästert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. ... mit jemand anderem nichts mehr zu tun haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. ... Schimpfwörter verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

168. Wenn Mitschüler/in A Schimpfwörter verwendet hat, welches Schimpfwort hat er/sie am häufigsten verwendet?

Schreibe es bitte hier hin:

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
169. ...gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn jemand anderes geärgert wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. ... über eine Person gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. ..."Lesbe" als Schimpfwort verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. ...gesagt hat, dass er/sie Schwule okay findet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. ..."schwul" oder "Schwuchtel" als Schimpfwort verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174. ...gesagt hat, dass er/sie Lesben okay findet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. ...Witze über Schwule oder Lesben gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

176. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Junge wie ein Mädchen verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat sich in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

177. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Mädchen wie ein Junge verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat sich in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

Manchmal werden auch Lehrkräfte oder Schüler/innen für lesbisch oder schwul gehalten oder sie stehen selbst offen dazu, lesbisch oder schwul zu sein.

178. Ist das in den letzten 12 Monaten in eurer Schule passiert und war auch bei den meisten aus eurer Klasse bekannt?

- nein (Wenn du „nein“ angekreuzt hast, mach bitte auf der nächsten Seite bei **SCHÜLER B** weiter.)
- ja, eine Person wurde für lesbisch oder schwul gehalten oder stand dazu, lesbisch oder schwul zu sein
- ja, mehrere Personen wurden für lesbisch oder schwul gehalten oder standen dazu, lesbisch oder schwul zu sein
- ja, viele Personen wurden für lesbisch oder schwul gehalten oder standen dazu, lesbisch oder schwul zu sein

Wie hat sich Mitschüler/in A in den letzten 12 Monaten gegenüber Lehrkräften oder Mitschüler/inne/n verhalten, die lesbisch oder schwul sind oder dafür gehalten wurden?

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A ...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
179. ...deshalb über eine Person gelästert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180. ...deshalb mit einer Person nichts zu tun haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
181. ...über eine Person, die für lesbisch gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
182. ...über eine Person, die für schwul gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

183. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in A gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn eine Person deshalb geärgert wurde.

- In seiner/ihrer Anwesenheit wurden nie Personen deshalb geärgert.
- Er/sie hat nie gezeigt, dass er/sie das nicht gut findet.
- Er/sie hat das selten gezeigt.
- Er/sie hat das in etwa der Hälfte der Fälle gezeigt.
- Er/sie hat das meistens gezeigt.
- Er/sie hat das jedes Mal gezeigt.

Als nächstes geht es um Mitschüler/in B (die Person zwei Positionen unter dir auf der Teilnehmerliste):

Bitte schätze nun ein, wie oft du innerhalb der letzten 12 Monate bei Mitschüler/in B die folgenden Verhaltensweisen beobachtet hast.

Dabei geht es uns nur um Verhalten, das du persönlich mitbekommen hast. Nicht von Interesse ist, was Du glaubst, wie sich der/die andere verhalten würde. Hast Du ein Verhalten nicht persönlich mitbekommen, dann kreuze bitte "nie" an.

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B ...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
184. ... über andere gelästert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
185. ... mit jemand anderem nichts mehr zu tun haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186. ... Schimpfwörter verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

187. Wenn Mitschüler/in B Schimpfwörter verwendet hat, welches Schimpfwort hat er/sie am häufigsten verwendet?

Schreibe es bitte hier hin:

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B ...	nie	einmal	mehr- mals	häufig
	0	1	2	3
188. ...gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn jemand anderes geärgert wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189. ... über eine Person gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
190. ..."Lesbe" als Schimpfwort verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
191. ...gesagt hat, dass er/sie Schwule okay findet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
192. ..."schwul" oder "Schwuchtel" als Schimpfwort verwendet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
193. ...gesagt hat, dass er/sie Lesben okay findet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
194. ...Witze über Schwule oder Lesben gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

195. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Junge wie ein Mädchen verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat sich in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

196. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Mädchen wie ein Junge verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat sich in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

Wie hat sich Mitschüler/in B in den letzten 12 Monaten gegenüber Lehrkräften oder Mitschüler/innen verhalten, die lesbisch oder schwul sind oder dafür gehalten wurden?

(Wenn es keine solchen Personen gab, kannst du die nächsten fünf Fragen überspringen und auf der nächsten Seite bei KLASSENLEHRER/IN weitermachen.)

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
197. ...deshalb über eine Person gelästert hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
198. ...deshalb mit einer Person nichts zu tun haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
199. ...über eine Person, die für lesbisch gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
200. ...über eine Person, die für schwul gehalten wurde, gesagt hat, dass er/sie sie mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

201. Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie Mitschüler/in B gezeigt hat, dass er/sie es nicht gut findet, wenn eine Person deshalb geärgert wurde.

- In seiner/ihrer Anwesenheit wurden nie Personen deshalb geärgert.
- Er/sie hat nie gezeigt, dass er/sie das nicht gut findet.
- Er/sie hat das selten gezeigt.
- Er/sie hat das in etwa der Hälfte der Fälle gezeigt.
- Er/sie hat das meistens gezeigt.
- Er/sie hat das jedes Mal gezeigt.

KLASSENLEHRER/IN

Auf den kommenden Seiten findest du verschiedene Verhaltensweisen, die einige Lehrkräfte zeigen, andere wiederum nicht.

Schätze bitte ein, ob du bei deinem Klassenlehrer oder deiner Klassenlehrerin innerhalb der letzten 12 Monate das jeweilige Verhalten mitbekommen hast und wenn ja, wie oft.

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein/e Klassenlehrer/in ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
202. ...über lesbische Mädchen/Frauen gesprochen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

203. Wenn dein/e Klassenlehrer/in über lesbische Mädchen/Frauen gesprochen hat, wie positiv oder negativ hat er/sie sich über lesbische Mädchen/Frauen geäußert?

- 2 sehr negativ -1 eher negativ 0 neutral +1 eher positiv +2 sehr positiv

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein/e Klassenlehrer/in ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3
204. ...über schwule Jungen/Männer gesprochen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

205. Wenn dein/e Klassenlehrer/in über schwule Jungen/Männer gesprochen hat, wie positiv oder negativ hat er/sie sich über schwule Jungen/Männer geäußert?

- 2 sehr negativ -1 eher negativ 0 neutral +1 eher positiv +2 sehr positiv

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein/e Klassenlehrer/in ...	nie	einmal	mehr mals	häufig
	0	1	2	3

206. ...über bisexuelle Menschen gesprochen hat. (Das sind Menschen, die sich sowohl in Männer als auch in Frauen verlieben bzw. diese sexuell anziehend finden.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

207. Wenn dein/e Klassenlehrer/in über bisexuelle Menschen gesprochen hat, wie positiv oder negativ hat er/sie sich über bisexuelle Menschen geäußert?

- 2 sehr negativ
 -1 eher negativ
 0 neutral
 +1 eher positiv
 +2 sehr positiv

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein/e Klassenlehrer/in ...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
208. ...über transsexuelle Menschen gesprochen hat. (Das sind Menschen, die den Körper des anderen Geschlechts haben möchten, also z. B. Menschen, die als Mädchen geboren werden, aber lieber den Körper eines Jungen haben möchten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

209. Wenn dein/e Klassenlehrer/in über transsexuelle Menschen gesprochen hat, wie positiv oder negativ hat er/sie sich über transsexuelle Menschen geäußert?

- 2 sehr negativ
 -1 eher negativ
 0 neutral
 +1 eher positiv
 +2 sehr positiv

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein Klassenlehrer / meine Klassenlehrerin...

	nie 0	einmal 1	mehr mals 2	häufig 3
210. ...mit uns länger über das Thema Lesbischsein und Schwulsein im Unterricht gesprochen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
211. ...Beispiele von zwei Jungen/Männern, die sich lieben oder zwei Mädchen/Frauen, die sich lieben, erzählt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
212. ...abwertende Bemerkungen über Lesben oder Schwule gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
213. ...mit Unterrichtsmaterialien (z.B. Aufgaben, Bücher, Filme) gearbeitet hat, in denen auch Lesben oder Schwule vorkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
214. ...offen erzählt hat, selbst schwul, lesbisch oder bisexuell zu sein (oder dies auf eine andere Weise klar gemacht hat, z. B. indem er über seinen Partner / sie über ihre Partnerin gesprochen hat).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
215. ...uns gesagt hat, dass Lesbischsein und Schwulsein nichts Schlimmes ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
216. ...darüber gesprochen hat, warum manche Menschen Lesben oder Schwule nicht mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
217. ...uns Informationsmaterial zu Lesben und Schwulen zur Verfügung gestellt hat, z. B. Broschüren, Bücher, Filme, Internetseiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

218. Hat dein/e Klassenlehrer/in früher als in den letzten 12 Monaten mit euch im Unterricht über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen?

- Ja
 Nein
(Wenn Du „Nein“ angekreuzt hast, kannst du die nächsten drei Fragen überspringen.)

219. In welcher Klasse (bzw. welchen Klassen) warst du, als dein/e Klassenlehrer/in über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen hat? (Wenn es in mehreren Klassen war, kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.)

In der...

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> ersten Klasse | <input type="checkbox"/> fünften Klasse | <input type="checkbox"/> neunten Klasse |
| <input type="checkbox"/> zweiten Klasse | <input type="checkbox"/> sechsten Klasse | <input type="checkbox"/> zehnten Klasse |
| <input type="checkbox"/> dritten Klasse | <input type="checkbox"/> siebten Klasse | |
| <input type="checkbox"/> vierten Klasse | <input type="checkbox"/> achten Klasse | |

220. In welchem Fach bzw. welchen Fächern hat er/sie über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen? (Wenn es in mehreren Fächern war, kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.)

In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Erste Fremdsprache (z. B. Englisch) |
| <input type="checkbox"/> Zweite Fremdsprache (z. B. Französisch) | <input type="checkbox"/> Mathematik |
| <input type="checkbox"/> Physik | <input type="checkbox"/> Chemie |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Geografie |
| <input type="checkbox"/> Geschichte/ Sozialkunde | <input type="checkbox"/> Kunst |
| <input type="checkbox"/> Musik | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Ethik | <input type="checkbox"/> Arbeitslehre |
| <input type="checkbox"/> Informationstechnischer Grundkurs | <input type="checkbox"/> einem anderen Fach, und zwar: |

221. Wie viele Schulstunden lang hat er/sie über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> weniger als eine Stunde | <input type="checkbox"/> zwei bis drei Stunden |
| <input type="checkbox"/> eine Stunde | <input type="checkbox"/> mehr als drei Stunden |

Innerhalb der letzten 12 Monate habe ich mitbekommen, wie mein Klassenlehrer / meine Klassenlehrerin...

222. ...schlecht über Schüler/innen oder Lehrkräfte geredet hat, weil diese für lesbisch oder schwul gehalten wurden.

nie	einmal	mehr mals	häufig	Es gab keine Personen, die für lesbisch oder schwul gehalten wurden
0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

223. ...gelacht hat, als Witze über Schwule oder Lesben gemacht wurden.

- Es wurden in seiner/ihrer Anwesenheit nie Witze über Schwule oder Lesben gemacht.
- Er/sie hat nie gelacht.
- Er/sie hat selten gelacht.
- Er/sie hat in etwa der Hälfte der Fälle gelacht.
- Er/sie hat meistens gelacht.
- Er/sie hat jedes Mal gelacht.

224. ...sich über einen Jungen lustig gemacht hat, der sich wie ein Mädchen verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Junge wie ein Mädchen verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

225. ...sich über ein Mädchen lustig gemacht hat, das sich wie ein Junge verhalten hat.

- Es hat sich in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Mädchen wie ein Junge verhalten.
- Er/sie hat sich nie lustig gemacht.
- Er/sie hat sich selten lustig gemacht.
- Er/sie hat in etwa der Hälfte der Fälle lustig gemacht.
- Er/sie hat sich meistens lustig gemacht.
- Er/sie hat sich jedes Mal lustig gemacht.

226. ...gezeigt hat, dass er/sie es nicht duldet, wenn ein Mädchen geärgert wird, weil es sich wie ein Junge verhält.

- Es wurde in seiner/ihrer Anwesenheit nie eine Mitschülerin deshalb geärgert.
- Er/sie ist nie eingeschritten.
- Er/sie ist selten eingeschritten.
- Er/sie ist in etwa der Hälfte der Fälle eingeschritten.
- Er/sie ist meistens eingeschritten.
- Er/sie ist jedes Mal eingeschritten.

227. ...gezeigt hat, dass er/sie es nicht duldet, wenn ein Junge geärgert wird, weil er sich wie ein Mädchen verhält.

- Es wurde in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein Mitschüler deshalb geärgert.
- Er/sie ist nie eingeschritten.
- Er/sie ist selten eingeschritten.
- Er/sie ist in etwa der Hälfte der Fälle eingeschritten.
- Er/sie ist meistens eingeschritten.
- Er/sie ist jedes Mal eingeschritten.

228. ...gezeigt hat, dass er/sie die Schimpfwörter "schwul", "Schwuchtel" oder "Lesbe" nicht duldet.

- In seiner/ihrer Anwesenheit wurden nie solche Schimpfwörter verwendet.
- Er/sie hat nie gezeigt, dass er/sie das nicht in Ordnung findet.
- Er/sie hat das selten gezeigt.
- Er/sie hat das in etwa der Hälfte der Fälle gezeigt.
- Er/sie hat das meistens gezeigt.
- Er/sie hat das jedes Mal gezeigt.

229. ...gezeigt hat, dass er/sie es nicht duldet, wenn Mitschüler/innen geärgert werden, weil sie für lesbisch oder schwul gehalten werden.

- Es wurde in seiner/ihrer Anwesenheit nie ein/e Mitschüler/in deshalb geärgert.
- Er/sie ist nie eingeschritten.
- Er/sie ist selten eingeschritten.
- Er/sie ist in etwa der Hälfte der Fälle eingeschritten.
- Er/sie ist meistens eingeschritten.
- Er/sie ist jedes Mal eingeschritten.

230. Haben andere Lehrkräfte (außer deinem Klassenlehrer / deiner Klassenlehrerin) mit euch im Unterricht über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen?

(Wenn du früher in einer anderen Schule/Klasse warst, beziehe diese Lehrkräfte bitte mit ein.)

- Ja Nein (Wenn Du „Nein“ angekreuzt hast, kannst du die nächsten drei Fragen überspringen.)

231. In welcher Klasse (bzw. welchen Klassen) warst du, als andere Lehrkräfte über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen haben? (Wenn es in mehreren Klassen war, kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.)

In der...

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> ersten Klasse | <input type="checkbox"/> fünften Klasse | <input type="checkbox"/> neunten Klasse |
| <input type="checkbox"/> zweiten Klasse | <input type="checkbox"/> sechsten Klasse | <input type="checkbox"/> zehnten Klasse |
| <input type="checkbox"/> dritten Klasse | <input type="checkbox"/> siebten Klasse | |
| <input type="checkbox"/> vierten Klasse | <input type="checkbox"/> achten Klasse | |

232. In welchem Fach bzw. welchen Fächern haben sie über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen? (Wenn es in mehreren Fächern war, kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.)

In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Erste Fremdsprache (z. B. Englisch) |
| <input type="checkbox"/> Zweite Fremdsprache (z. B. Französisch) | <input type="checkbox"/> Mathematik |
| <input type="checkbox"/> Physik | <input type="checkbox"/> Chemie |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Geografie |
| <input type="checkbox"/> Geschichte/ Sozialkunde | <input type="checkbox"/> Kunst |
| <input type="checkbox"/> Musik | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Ethik | <input type="checkbox"/> Arbeitslehre |
| <input type="checkbox"/> Informationstechnischer Grundkurs | <input type="checkbox"/> einem anderen Fach, und zwar: |

233. Wie viele Schulstunden lang haben sie insgesamt über das Thema Lesbischsein oder Schwulsein gesprochen?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> weniger als eine Stunde | <input type="checkbox"/> zwei bis drei Stunden |
| <input type="checkbox"/> eine Stunde | <input type="checkbox"/> mehr als drei Stunden |

234. Gibt es an deiner Schule lesbische oder bisexuelle Lehrerinnen?

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Weiß nicht |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|

235. Gibt es an deiner Schule schwule oder bisexuelle Lehrer?

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Weiß nicht |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|

Auch an Schulen kommt es vor, dass Schüler/innen oder Lehrkräfte bedroht, gequält und psychisch oder körperlich verletzt werden. Man spricht in diesem Fall von "Mobbing".

Manche Schulen erwähnen daher in ihrer Schulordnung oder im Leitbild ihres Schulprogramms, dass Gewalt oder Mobbing verhindert werden sollen.

236. Wird in eurer Schulordnung oder im Leitbild eures Schulprogramms die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing als Ziel erwähnt?

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein | <input type="checkbox"/> Weiß nicht |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|

Wenn ja, beantworte bitte auch die folgenden beiden Fragen.

237. Woher weißt du, dass die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing dort erwähnt ist?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> von der Schulleitung | <input type="checkbox"/> von meinen Eltern |
| <input type="checkbox"/> von meinem Klassenlehrer / meiner Klassenlehrerin | <input type="checkbox"/> Ich habe sie aus eigenem Interesse gelesen. |
| <input type="checkbox"/> von einer anderen Lehrkraft | <input type="checkbox"/> Aus folgender Quelle: |

238. Wird dort auch Gewalt oder Mobbing aufgrund der (unterstellten) sexuellen Orientierung als Beispiel erwähnt, also z. B. Ausgrenzung von lesbischen oder schwulen Schulangehörigen oder die Verwendung von "schwul" als Schimpfwort?

- Ja Nein Weiß nicht

239. Wie sinnvoll findest du es, dass die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing dort als Ziel erwähnt ist bzw. wie sinnvoll fändest du es, wenn sie dort erwähnt wäre?

- gar nicht sinnvoll wenig sinnvoll mittel sinnvoll ziemlich sinnvoll sehr sinnvoll

240. Wie sinnvoll findest du es, dass dort auch Gewalt und Mobbing aufgrund der (unterstellten) sexuellen Orientierung als Beispiel erwähnt wird bzw. wie sinnvoll fändest du es, wenn sie dort auch erwähnt wäre?

- gar nicht sinnvoll wenig sinnvoll mittel sinnvoll ziemlich sinnvoll sehr sinnvoll

241. Seit wann unterrichtet euer Klassenlehrer bzw. eure Klassenlehrerin schon in eurer Klasse (egal ob als Klassenlehrer/in oder nicht)?

Seit dem Jahr: und dem Monat:

242. In welchen Fächern hat euer Klassenlehrer / eure Klassenlehrerin euch in den vergangenen 12 Monaten unterrichtet? (Kreuze bitte alle Fächer an, in denen er/sie euch unterrichtet hat.)

In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Geschichte/Sozialkunde |
| <input type="checkbox"/> Erste Fremdsprache (z. B. Englisch) | <input type="checkbox"/> Kunst |
| <input type="checkbox"/> Zweite Fremdsprache (z. B. Französisch) | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Physik | <input type="checkbox"/> Ethik |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Arbeitslehre |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Informationstechnischer Grundkurs |
| <input type="checkbox"/> Geografie | <input type="checkbox"/> einem anderen Fach, und zwar: |

243. Hattet ihr bei eurem Klassenlehrer bzw. eurer Klassenlehrerin in den letzten 12 Monaten Sexualität/Sexualkunde als Unterrichtsthema?

- Ja Nein Weiß nicht

244. Von wie vielen Klassenlehrer/inne/n der anderen Klassen des gleichen Jahrgangs werdet ihr auch unterrichtet?

Von Klassenlehrer/inne/n

245. **Kennst du persönlich Mädchen oder Frauen, von denen du weißt, dass sie lesbisch sind und wenn ja, wie viele?** Persönlich Kennen heißt, dass du dich schon mal mit ihnen unterhalten hast.

- Ja, 1 Ja, 2 bis 3 Ja, 4 bis 7 8 bis 15 mehr als 15
 Nein

246. Wenn du lesbische Mädchen/Frauen kennst: Wie viele Stunden hast du dich insgesamt in den letzten drei Monaten mit ihnen unterhalten??

- weniger als 2 Stunden zwischen 8 und 16 Stunden
 zwischen 2 und 4 Stunden zwischen 16 und 32 Stunden
 zwischen 4 und 8 Stunden mehr als 32 Stunden

247. **Kennst du persönlich Jungen oder Männer, von denen du weißt, dass sie schwul sind und wenn ja, wie viele?** Persönlich Kennen heißt, dass du dich schon mal mit ihnen unterhalten hast.

- Ja, 1 Ja, 2 bis 3 Ja, 4 bis 7 8 bis 15 mehr als 15
 Nein

248. Wenn du schwule Jungen/Männer kennst: Wie viele Stunden hast du dich insgesamt in den letzten drei Monaten mit ihnen unterhalten??

- weniger als 2 Stunden zwischen 8 und 16 Stunden
 zwischen 2 und 4 Stunden zwischen 16 und 32 Stunden
 zwischen 4 und 8 Stunden mehr als 32 Stunden

249. **Kennst du persönlich Mädchen oder Frauen, von denen du weißt, dass sie bisexuell sind und wenn ja, wie viele?** Persönlich Kennen heißt, dass du dich schon mal mit ihnen unterhalten hast.

- Ja, 1 Ja, 2 bis 3 Ja, 4 bis 7 8 bis 15 mehr als 15
 Nein

250. Wenn du bisexuelle Mädchen/Frauen kennst: Wie viele Stunden hast du dich insgesamt in den letzten drei Monaten mit ihnen unterhalten??

- weniger als 2 Stunden zwischen 8 und 16 Stunden
 zwischen 2 und 4 Stunden zwischen 16 und 32 Stunden
 zwischen 4 und 8 Stunden mehr als 32 Stunden

251. **Kennst du persönlich Jungen oder Männer, von denen du weißt, dass sie bisexuell sind und wenn ja, wie viele?** Persönlich Kennen heißt, dass du dich schon mal mit ihnen unterhalten hast.

- Ja, 1 Ja, 2 bis 3 Ja, 4 bis 7 8 bis 15 mehr als 15
 Nein

252. Wenn du bisexuelle Jungen/Männer kennst: Wie viele Stunden hast du dich insgesamt in den letzten drei Monaten mit ihnen unterhalten??

- weniger als 2 Stunden zwischen 8 und 16 Stunden
 zwischen 2 und 4 Stunden zwischen 16 und 32 Stunden
 zwischen 4 und 8 Stunden mehr als 32 Stunden

253. Wie sehr fühlst du dich sexuell zu Mädchen oder Frauen hingezogen?

- 0 gar nicht 1 wenig 2 mittel 3 ziemlich 4 sehr
 Darüber möchte ich keine Auskunft geben.

254. Wie sehr fühlst du dich sexuell zu Jungen oder Männern hingezogen?

- 0 gar nicht 1 wenig 2 mittel 3 ziemlich 4 sehr
 Darüber möchte ich keine Auskunft geben.

255. In welche Klasse gehst du zur Zeit?

6. Klasse 8. Klasse 10. Klasse
 7. Klasse 9. Klasse

256. Auf was für eine Schule gehst du zur Zeit?

- Grundschule Gesamtschule
 Hauptschule (bzw. Hauptschulklasse einer Integrierten Sekundarschule) Realschule (bzw. Realschulklasse einer Integrierten Sekundarschule)
 Gymnasium Waldorfschule
 Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt

257. In welchem Berliner Bezirk befindet sich diese Schule?

- Charlottenburg-Wilmersdorf Pankow (Prenzlauer Berg, Weißensee)
 Friedrichshain-Kreuzberg Reinickendorf
 Lichtenberg (Hohenschönhausen) Spandau
 Marzahn-Hellersdorf Steglitz-Zehlendorf
 Mitte (Tiergarten, Wedding) Tempelhof-Schöneberg
 Neukölln Treptow-Köpenick

258. Um die Befragten einer Schule einander zuordnen zu können, benötigen wir noch den Anfangsbuchstaben der Straße, an der sich die Schule befindet.

(Angenommen, deine Schule wäre am **K**urfürstendamm, dann müsstest du hier ein **K** eintragen.)

Bitte trag diesen hier ein:

In manchen Schulen gibt es für einige Fächer unterschiedliche Kurse, denen man zugeteilt wird. In den oberen Kursen ist es schwerer, eine gute Note zu bekommen als in den unteren Kursen.

Gab es so etwas im letzten Schulhalbjahr auch in deinem Jahrgang?

	Nein	ja, zwei verschiedene Kursstufen	ja, drei verschiedene Kursstufen (z. B. A-, B- und C-Kurs)
259. ...in Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
260. ...in Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
261. ...in deiner ersten Fremdsprache (z. B. Englisch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn es an deiner Schule mindestens 2 verschiedene Kursstufen gibt, welchen Kurs hast du im letzten Schulhalbjahr besucht,

	den oberen/schwierigeren Kurs	den mittleren Kurs	den unteren/leichteren Kurs
262. ...in Mathematik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
263. ...in Deutsch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
264. ...in deiner ersten Fremdsprache (z. B. Englisch)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

265. Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?

Ja Nein

Welche **Note** hattest du im letzten Halbjahreszeugnis in...

	1 = sehr gut	2 = gut	3 = befriedigend	4 = ausreichend	5 = mangelhaft	6 = ungenügend
266. ...in Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
267. ...in Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
268. ...in deiner ersten Fremdsprache (z. B. Englisch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn an deiner Schule neben den Noten auch **Punkte** (nach dem 15-Punkte-System) vergeben werden, dann beantworte bitte die folgende Frage.

Wie viele Punkte nach dem 15-Punkte-System hattest du im letzten Halbjahreszeugnis in ...

269. ...in Mathematik

270. ...in Deutsch

271. ...in deiner ersten Fremdsprache (z. B. Englisch)

Es folgen einige Fragen, die sich auf dein Zuhause beziehen, also da wo du wohnst. Möglicherweise wohnst du an mehreren Orten, z. B. weil deine Eltern getrennt leben. In diesem Fall **entscheide dich bitte für ein Zuhause**, z. B. da wo du häufiger bist.

272. Wie viele Bücher habt ihr insgesamt zu Hause?

"Insgesamt" heißt von allen Personen (von dir, deinen Eltern u. s. w.) und in allen Räumen (in deinem Zimmer, im Wohnzimmer u. s. w.).

- Keine (0)
- ein paar (1-30)
- etwa ein Regalfach voll (31-70)
- etwa zwei bis vier Regalfächer voll (71-200)
- etwa ein Regal voll (201-400)
- etwa zwei bis vier Regale voll (401-1300)
- etwa fünf bis acht Regale voll (1301-2500)
- mehr als acht Regale voll (mehr als 2500)

273. Gibt es bei dir zu Hause Bücher mit Gedichten?

- Ja Nein

274. Gibt es bei dir zu Hause klassische Literatur (z.B. von Goethe)?

- Ja Nein

275. Gibt es bei dir zu Hause Kunstwerke (z. B. Bilder)?

- Ja Nein

276. Wie viele Musikinstrumente habt ihr zu Hause

- 0 1 2-3 4-7 mehr als 7

277. Wie viele Personen, die *über* 25 Jahre alt sind, wohnen bei dir zu Hause, z. B. Eltern, Stiefeltern oder Großeltern?

Personen

278. Wie viele Personen außer dir selbst, die *unter* 25 Jahre alt sind, wohnen bei dir zu Hause, z. B. Geschwister oder Stiefgeschwister?

Personen

279. Was ist der höchste Schulabschluss deines Vaters?

(Wenn dein Vater außerhalb Deutschlands zur Schule gegangen ist, dann wähle bitte einen Abschluss aus, der möglichst vergleichbar ist.)

- keine Schule besucht
- ohne Abschluss von der Schule abgegangen
- Abschluss einer Sonderschule/Förderschule
- Hauptschulabschluss (bzw. Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse)
- Realschulabschluss (bzw. mittlerer Schulabschluss oder Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse)
- Abitur (bzw. Hochschulreife)
- weiß nicht

280. Was ist der höchste Schulabschluss deiner Mutter?

(Wenn deine Mutter außerhalb Deutschlands zur Schule gegangen ist, dann wähle bitte einen Abschluss aus, der möglichst vergleichbar ist.)

- keine Schule besucht
- ohne Abschluss von der Schule abgegangen
- Abschluss einer Sonderschule/Förderschule
- Hauptschulabschluss (bzw. Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse)
- Realschulabschluss (bzw. mittlerer Schulabschluss oder Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse)
- Abitur (bzw. Hochschulreife)
- weiß nicht

281. Was ist die höchste berufliche Ausbildung deines Vaters?

(Wenn dein Vater seine berufliche Ausbildung außerhalb Deutschlands abgeschlossen hat, dann wähle bitte einen Abschluss aus, der möglichst vergleichbar ist.)

- keine abgeschlossene Ausbildung
- abgeschlossene Ausbildung z. B. Lehre oder Berufsschule
- Abschluss an einer Fachhochschule oder Berufsakademie
- Abschluss an einer Universität (Magister/Diplom/Staatsexamen/Master)
- Promotion (Doktorprüfung)
- Habilitation
- weiß nicht

282. Was ist die höchste berufliche Ausbildung deiner Mutter?

(Wenn deine Mutter ihre berufliche Ausbildung außerhalb Deutschlands abgeschlossen hat, dann wähle bitte einen Abschluss aus, der möglichst vergleichbar ist.)

- keine abgeschlossene Ausbildung
- abgeschlossene Ausbildung z. B. Lehre oder Berufsschule
- Abschluss an einer Fachhochschule oder Berufsakademie
- Abschluss an einer Universität (Magister/Diplom/Staatsexamen/Master)
- Promotion (Doktorprüfung)
- Habilitation
- weiß nicht

283. Wie schätzt du die finanzielle Situation deiner Familie im Vergleich zu anderen Familien in Deutschland ein, d.h. wie viel Geld habt ihr?

Wir können uns...

- | | | | | |
|---|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> deutlich weniger leisten als andere (-2) | <input type="checkbox"/> etwas weniger leisten als andere (-1) | <input type="checkbox"/> etwa so viel leisten wie andere (0) | <input type="checkbox"/> etwas mehr leisten als andere (+1) | <input type="checkbox"/> deutlich mehr leisten als andere (+2) |
|---|--|--|---|--|

284. Wie schätzt du deine eigene finanzielle Situation im Vergleich zu anderen Jugendlichen deines Alters in Deutschland ein, d. h. wie viel Geld hast du?

Ich kann mir...

- | | | | | |
|---|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> deutlich weniger leisten als andere (-2) | <input type="checkbox"/> etwas weniger leisten als andere (-1) | <input type="checkbox"/> etwa so viel leisten wie andere (0) | <input type="checkbox"/> etwas mehr leisten als andere (+1) | <input type="checkbox"/> deutlich mehr leisten als andere (+2) |
|---|--|--|---|--|

285. Wie viele der folgenden Dinge habt ihr zu Hause?

Trage bitte jeweils die Anzahl in das freie Feld ein. Wenn ihr etwas nicht habt, trage bitte eine "0" ein.

Autos (eigener Besitz und Firmenwagen):	<input type="text"/>
Badezimmer:	<input type="text"/>
Funktionsfähige Computer (bzw. Notebooks, iPads, etc.):	<input type="text"/>

286. Habt ihr einen Garten nur für euch allein (entweder direkt, da wo ihr wohnt oder einen Schrebergarten / eine Laube)?

- Ja Nein

287. Habt ihr eine Eigentumswohnung / ein eigenes Haus (das heißt, dass die Wohnung oder das Haus euch gehört und ihr keine Miete zahlt)?

- Ja Nein

288. Welche der folgenden Dinge besitzt du für dich allein?

Kreuze bitte alle Dinge an, bei denen du eins nur für dich alleine hast

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Zimmer | <input type="checkbox"/> Smartphone (ein Mobiltelefon mit größerem Bildschirm und mehr Funktionen als ein normales Handy, z. B. ein iPhone) |
| <input type="checkbox"/> Computer (bzw. Notebooks, iPads etc.) | <input type="checkbox"/> MP3-Player (z. B. iPod) |

289. Wie viel Geld bekommst du etwa jeden Monat, das du ausgeben kannst, wie du möchtest?

(Es geht also nur um Geld für Freizeit, Spaß und Hobby und nicht um Geld für lebensnotwendige Dinge wie Essen oder Kleidung.)

Euro pro Monat

Nun hast du es gleich geschafft. Wir brauchen abschließend nur noch ein paar Angaben zu deiner Person.

290. Wie ist dein Geschlecht?

291. Wie alt bist du?

Jahre

292. Welche Staatsbürgerschaft hast du? Das heißt, aus welchem Land hast du einen Pass?

Bei mehreren Staatsbürgerschaften/Pässen, kannst du auch mehrere Antworten ankreuzen.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> deutsch | <input type="checkbox"/> türkisch |
| <input type="checkbox"/> polnisch | <input type="checkbox"/> vietnamesisch |
| <input type="checkbox"/> serbisch, bosnisch, kroatisch oder aus anderem Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> russisch, ukrainisch oder aus anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> libanesisch, irakisch, iranisch oder aus anderem arabischen Land | <input type="checkbox"/> aus einem anderen Land |

293. In welchem Land bist du geboren?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

294. Wenn du nicht in Deutschland geboren bist, kannst du die folgenden sechs Fragen überspringen und gleich zur letzten Frage springen. Wir möchten dann nur von dir wissen, wie viele Jahre du schon in Deutschland lebst?

Jahre

295. In welchem Land ist deine Mutter geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

Wenn deine Mutter nicht in Deutschland geboren ist, kannst du die nächsten beiden Fragen überspringen.

296. In welchem Land ist die Mutter deiner Mutter (also deine Großmutter) geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

297. In welchem Land ist der Vater deiner Mutter (also dein Großvater) geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

298. In welchem Land ist dein Vater geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

Wenn dein Vater nicht in Deutschland geboren ist, kannst du die nächsten beiden Fragen überspringen.

299. In welchem Land ist die Mutter deines Vaters (also deine Großmutter) geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

300. In welchem Land ist der Vater deines Vaters (also dein Großvater) geboren? In ...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Türkei |
| <input type="checkbox"/> Polen | <input type="checkbox"/> Vietnam |
| <input type="checkbox"/> Serbien, Bosnien, Kroatien oder einem anderen Land des ehemaligen Jugoslawien | <input type="checkbox"/> Russland, Ukraine oder einem anderem Land der ehemaligen Sowjetunion (CCCP) |
| <input type="checkbox"/> Libanon, Irak, Iran oder einem anderen arabischen Land | <input type="checkbox"/> einem anderen Land |

301. Wie gut hast du die Einleitungen und Fragen in diesem Fragebogen insgesamt verstanden?

- sehr gut gut mittelmäßig schlecht sehr schlecht

Herzlichen Dank für deine Teilnahme an dieser Befragung und die Unterstützung bei unserer Forschung!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Psychologie
Sozial- und Organisationspsychologie
Rudower Chaussee 18
12489 Berlin

Wenn du Anfang nächsten Jahres die Ergebnisse der Befragung erfahren möchtest, dann schicke bitte eine Email an klocke@hu-berlin.de

Wenn du uns noch etwas mitteilen möchtest (z. B. zum Fragebogen), kannst du das hier tun:

Verhalte dich bitte ruhig, solange andere noch am Fragebogen arbeiten.

10.2.4 Fragebogen Klassenlehrer/innen der sechsten Klassen (Papierversion)



Lehrerfragebogen zu sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

Mit diesem Fragebogen möchten wir untersuchen,

- welche Einstellungen Berliner Lehrkräfte zur Behandlung sexueller Vielfalt an der Schule haben,
- was sie über sexuelle Orientierung und sexuelle Identität wissen
- und welche Erfahrungen sie mit diesen Themen in der Schule gemacht haben.

Die Befragung ist freiwillig; Sie können sie jederzeit abbrechen. Ihre Antworten sind anonym und werden lediglich über Ihren Klassencode mit den Antworten der anderen Befragten aus Ihrer Klasse verknüpft. Sie können also ganz offen und ehrlich antworten.

Bitte geben Sie hier Ihren sechststelligen Klassencode ein:

1. erster Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter _____

2. erster Buchstabe im Vornamen Ihres Vaters _____

3. Tagesangabe des Geburtstags Ihrer Mutter _____

4. Tagesangabe des Geburtstags Ihres Vaters _____

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle

Kontakt: klocke@hu-berlin.de

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Psychologie

Sozial- und Organisationspsychologie

Rudower Chaussee 18

12489 Berlin

Bitte beachten Sie, dass meist die Vorder- und Rückseiten bedruckt sind!

Sexuelle Vielfalt bedeutet Vielfalt von sexuellen Orientierungen (Hetero-, Bi- und Homosexualität) und Geschlechtsidentitäten (Transsexualität, Transgender).

Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transsexuelle/Transgender werden im Folgenden unter der **Abkürzung LSBT** zusammengefasst.

Wir möchten gern von Ihnen wissen, wie Sie zur Thematisierung sexueller Vielfalt in der Schule stehen.

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie der folgenden Sichtweise zustimmen.

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
1. Sexuelle Vielfalt sollte an unserer Schule thematisiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wenn sexuelle Vielfalt in der Schule thematisiert wird: In welcher Klasse sollte das frühestens passieren?

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Klasse | <input type="checkbox"/> 5. Klasse | <input type="checkbox"/> 9. Klasse |
| <input type="checkbox"/> 2. Klasse | <input type="checkbox"/> 6. Klasse | <input type="checkbox"/> 10. Klasse |
| <input type="checkbox"/> 3. Klasse | <input type="checkbox"/> 7. Klasse | <input type="checkbox"/> 11. Klasse |
| <input type="checkbox"/> 4. Klasse | <input type="checkbox"/> 8. Klasse | <input type="checkbox"/> 12. Klasse |

Wie stehen Sie zur Thematisierung sexueller Vielfalt an Berliner Schulen?

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Sichtweisen zustimmen.

	stimmt nicht 0	stimmt wenig 1	stimmt mittel- mäßig 2	stimmt ziemlich 3	stimmt sehr 4
3. Alle Lehrkräfte sollten sich mit dem Thema sexuelle Vielfalt auskennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kenne mich mit dem Thema sexuelle Vielfalt aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn ich jedes Mal intervenieren würde, wenn ein/e Schüler/in "schwul" als Schimpfwort verwendet, bliebe mir keine Zeit mehr zum Unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es ist mir unangenehm, mit meinen Schüler/innen über sexuelle Vielfalt zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. LSBT-Schüler/innen sollten sich an unserer Schule besser nicht outen (d. h. als solche zu erkennen geben).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, bekomme ich Ärger mit ihren Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Sichtweisen zustimmen.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel- mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	0	1	2	3	4
9. Andere Themen sind in der Schule wichtiger als das Thema "sexuelle Vielfalt".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Schüler/innen meiner Klasse finden es gut, in der Schule etwas über Lesben und Schwule zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, werden diese inhaltliche Fragen stellen, die ich nicht beantworten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Lehrkräfte sollten LSBT vor Diskriminierung schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Unsere Schule sollte Aufklärungsteams mit LSBT einladen, um sexuelle Vielfalt mit den Schüler/inne/n zu thematisieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Für das Thema sexuelle Vielfalt ist mein Fachbereich nicht zuständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, werden diese mir persönliche Fragen stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich weiß, wie ich auf Verhalten, das LSBT diskriminiert, reagieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. LSBT-Lehrkräfte sollten sich an unserer Schule besser nicht outen (d. h. als solche zu erkennen geben).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Es reicht, wenn das Thema sexuelle Vielfalt im Biologieunterricht behandelt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel- mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	0	1	2	3	4
19. Lehrkräfte an unserer Schule sollten sich fortbilden, um sexuelle Vielfalt mit ihren Schüler/inne/n thematisieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Es gibt heutzutage in Berlin kaum mehr Vorurteile oder Diskriminierung gegenüber LSBT.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Lehrkräfte unserer Schule sollten LSBT Schüler/innen bei ihrem Coming Out unterstützen (d. h. dabei, zu ihrer sexuellen Orientierung zu stehen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es ist mir wichtig, dass LSB Schüler/innen an unserer Schule offen zu ihrer sexuellen Orientierung stehen können, wenn sie dies wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Thematisieren von sexueller Vielfalt in der Schule reduziert Diskriminierungen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Thematisieren von sexueller Vielfalt in der Schule versetzt die Schüler/inne/n in die Lage, die Unterschiedlichkeit von Menschen als Bereicherung statt als Problem zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Sichtweisen zustimmen.

	stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt mittel- mäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
	0	1	2	3	4
25. Die Lehrkräfte sollten LSBT Schüler/innen an unserer Schule dabei helfen, sich gegen Diskriminierung zu wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, werden diese vermuten, dass ich selbst lesbisch oder schwul bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Die Gruppe der LSBT ist zu klein, daher hat die Aufklärung darüber in der Schule keine Priorität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, bekomme ich Ärger mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sexuelle Vielfalt hat nichts mit meinen Unterrichtsfächern zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Lehrkräfte, die dazu stehen, LSBT zu sein, verbessern die Akzeptanz sexueller Vielfalt bei den Schüler/inne/n.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Wenn eine Schülerin gehänselt wird, weil sie sich verhält wie ein Junge, sollte sie weiblicher auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Wenn ein Schüler gehänselt wird, weil er sich verhält wie ein Mädchen, sollte er männlicher auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sexualität sollte in der Schule nur im Zusammenhang mit Fortpflanzung und Verhütung (von Schwangerschaft und Krankheiten) thematisiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Wenn man sexuelle Vielfalt thematisiert, animiert das die Schüler/innen, homosexuelles Verhalten auszuprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Lehrkräfte unserer Schule sollten das Thema sexuelle Vielfalt gegenüber den Eltern (z. B. auf Elternabenden) ansprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, bekomme ich Ärger mit Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. LSBT-Lehrkräfte sollen selbst entscheiden können, ob und vor wem sie sich outen (d. h. als solche zu erkennen geben).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, wird dies von unserer Schulleitung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Wenn ich sexuelle Vielfalt mit meinen Schüler/inne/n thematisiere, wird dies von meinen Kolleg/inn/en unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden sehen Sie eine Reihe von Sätzen, die manchmal falsch und manchmal richtig sind.

Wenn Sie wissen, ob diese falsch oder richtig sind, dann kreuzen Sie bitte die entsprechende Antwort an. Wenn Sie es nicht wissen, dann kreuzen Sie bitte "weiß nicht" an.

	richtig	falsch	weiß nicht
40. Wenn Lehrkräfte offen lesbisch oder schwul leben, werden mehr ihrer Schüler/innen auch lesbisch oder schwul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Menschen werden lesbisch oder schwul, weil sie dazu von jemand anderem verführt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Die meisten Lesben möchten gerne ein Mann sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sexualwissenschaftler meinen, dass es viele Abstufungen zwischen "ausschließlich heterosexuell" und "ausschließlich lesbisch/schwul" gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Die meisten Schwulen möchten gerne eine Frau sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	richtig	falsch	weiß nicht
45. Schwule Männer neigen eher als nicht-schwule Männer dazu, Kinder sexuell zu missbrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Mädchen, die bei lesbischen Müttern aufwachsen, werden selbst eher lesbisch, als Mädchen, die bei nicht-lesbischen Müttern aufwachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Transsexuelle Männer (also Männer, die sich zu einer Frau umoperieren lassen wollen), sind alle schwul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Viele Lesben wurden deshalb lesbisch, weil sie von einem Mann vergewaltigt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Lesbischsein und Schwulsein ist eine Krankheit (nach den Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation und der Berufsvereinigung amerikanischer Psychiater).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	richtig	falsch	weiß nicht
50. Man kann Schwule dazu bringen, auf Frauen zu stehen, und Lesben dazu bringen, auf Männer zu stehen (z. B. durch eine Psychotherapie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Bei vielen Tierarten kommt lesbische und schwule Sexualität vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Transsexualität lässt sich im Jugendalter noch ändern, so dass der Jugendliche nicht mehr den Wunsch hat, sein Geschlecht anzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Die meisten Lesben und Schwulen merken schon als Kind oder Jugendlicher, dass sie lesbisch oder schwul sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Lesben und Schwule haben es sich selbst ausgesucht, lesbisch bzw. schwul zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Bei lesbischen und schwulen Paaren übernimmt immer einer die Männer- und einer die Frauenrolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. In vielen evangelischen Kirchen in Deutschland dürfen lesbische oder schwule Pfarrer/innen mit ihrem Partner / ihrer Partnerin als Paar zusammen leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Lesben und Schwule versuchen häufiger als andere, sich das Leben zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie wissen, ob diese falsch oder richtig sind, dann kreuzen Sie bitte die entsprechende Antwort an. Wenn Sie es nicht wissen, dann kreuzen Sie bitte "weiß nicht" an.

	richtig	falsch	weiß nicht
58. Die Menge des Östrogen (weibliches Hormon) im Blut eines Erwachsenen hängt mit seiner sexuellen Orientierung zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Wissenschaftler haben herausgefunden, dass die Erziehung durch die Eltern einen Einfluss darauf hat, ob jemand lesbisch/schwul oder nicht wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Fast alle Kulturen der Geschichte haben Lesbischsein und Schwulsein abgelehnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

"Schwul", "Schwuchtel", "Lesbe" oder ähnliche auf sexuelle Orientierung bezogene Begriffe werden als Schimpfworte sowohl gegenüber anderen Personen als auch gegenüber Sachen verwendet.

Wie häufig haben Sie dies in Ihrer Klasse innerhalb der letzten 12 Monate mitbekommen?

Was schätzen Sie, wie hoch ist der Prozentsatz Ihrer Schüler/innen, die diese Schimpfworte in Ihrer Anwesenheit...

61. nie verwendet haben? _____ %

62. einmal verwendet haben? _____ %

63. mehrmals verwendet haben? _____ %

64. häufig verwendet haben? _____ %

Wie oft sind Sie selbst innerhalb der letzten 12 Monate mit einem dieser Schimpfworte beschimpft worden?

	nie 0	einmal 1	mehrmals 2	häufig 3
65. Von einem Schüler oder einer Schülerin Ihrer Klasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Von einem anderen Schüler oder Schülerin aus Ihrer Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

67. Wurden Lesben, Schwule, Bisexuelle oder Transsexuelle/Transgender (LSBT) in Ihre Klasse eingeladen und haben den Schüler/inne/n etwas über Lebensweisen von LSBT berichtet?

Ja

Nein

(Wenn Sie „Nein“ angekreuzt haben, machen Sie bitte mit Frage 70 weiter.)

(Nummern von Fragen und Kapiteln etc. immer als Querverweis einfügen, falls sich die Reihenfolge noch mal ändert.)

Wenn ja:

68. Wann war das?

im Jahr _____ im Monat _____

69. In welchem Fach bzw. Rahmen?

	nie 0	ja, einmal 1	ja, mehr- mals 2	ja, häufig 3
70. Haben Sie sich seit dem Jahr 2002 über das Thema sexuelle Vielfalt informiert (z. B. in Büchern, Zeitschriften, Fernsehen, Filmen, Internet)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Haben Sie seit dem Jahr 2002 innerhalb des Kollegiums oder gegenüber der Schulleitung angeregt, Aufklärungsveranstaltungen zu sexueller Vielfalt an der Schule durchzuführen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

72. Haben Sie seit dem Jahr 2002 zum Thema sexuelle Vielfalt Weiterbildungsveranstaltungen besucht?

Ja

Nein

(Wenn Sie „Nein“ angekreuzt haben, machen Sie bitte mit Frage 82 weiter.)

Wenn ja:

73. Wie viele Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema sexuelle Vielfalt haben Sie seit dem Jahr 2002 besucht?

_____ (Anzahl)

74. Wann war die *letzte* Veranstaltung, die Sie dazu besucht haben?

im Jahr _____ im Monat _____

75. Wer war der Veranstalter?

76. Wie war der Titel der Veranstaltung?

77. Wie war die Dauer der Veranstaltung (in Stunden)?

78. Wenn Sie mehr als eine Veranstaltung besucht haben, wann war die *vorletzte* Veranstaltung, die Sie dazu besucht haben? (Wenn Sie nur eine oder keine Veranstaltung besucht haben, weiter mit Frage 82)

im Jahr _____ im Monat _____

79. Wer war der Veranstalter?

80. Wie war der Titel der Veranstaltung?

81. Wie war die Dauer der Veranstaltung (in Stunden)?

Bei der folgenden Frage geht es darum, ob Sie sexuelle Vielfalt gegenüber den Schüler/inne/n thematisieren oder nicht.

Beispiele dafür sind:

- Sie verwenden Unterrichtsbeispiele, in denen auch Lesben, Schwule, Bisexuelle oder Transsexuelle/Transgender vorkommen.
- Sie behandeln das Thema explizit im Unterricht, z. B. im Zusammenhang der Themen Umgang mit sozialer Vielfalt, Vorurteile und Ausgrenzung oder Liebe und Partnerschaft.
- Sie fragen ein Mädchen nicht nur danach, ob sie "schon einen Freund" hat, sondern nach "Freund oder Freundin".

82. Haben Sie seit dem Jahr 2002 sexuelle Vielfalt gegenüber Ihren Schüler/inne/n thematisiert und wenn ja, wie oft?

- 0 nie
 1 selten
 2 gelegentlich
 3 oft
 4 sehr oft

83. Wenn Sie sexuelle Vielfalt nie oder selten thematisiert haben, aus welchen Gründen haben Sie sexuelle Vielfalt nicht häufiger thematisiert?

Kreuzen Sie bitte alle Gründe an, die für Sie in Frage kommen und ergänzen Sie ggf. weitere Gründe:

- weil die Gruppe der Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transsexuellen/Transgender (LSBT) generell zu klein ist, so dass das Thema weniger wichtig ist
- weil ich dann Ärger mit der Schulleitung bekommen könnte
- weil mir dann die Schüler/innen persönliche Fragen stellen könnten, die ich nicht beantworten möchte
- weil ich dann Ärger mit Eltern bekommen könnte
- weil es in den Jahrgängen, die ich unterrichte, zu früh ist, über dieses Thema zu sprechen.
- weil die Vorurteile gegen LSBT unter Schüler/innen sich mit dem Erwachsenwerden von alleine reduzieren
- weil ich dann Ärger mit Schüler/inne/n bekommen könnte
- weil das Thema Sexualität in der Schule nur im Zusammenhang mit Fortpflanzung oder Verhütung (von Schwangerschaft und Krankheiten) behandelt werden sollte
- weil ich dann Ärger mit Kolleg/inn/en bekommen könnte
- weil sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität in der Schule keine Rolle spielen sollten
- weil es unter meinen Schüler/inne/n kaum Vorurteile oder Diskriminierung gegen LSBT gibt
- weil ich mich damit nicht genug auskenne
- weil es generell kaum Vorurteile oder Diskriminierung gegen LSBT gibt
- weil es unter meinen Schüler/inne/n keine LSBT gibt
- weil ich dafür in den Fächern, die ich unterrichte, keine Anlässe finde

- weil ich dann selbst für schwul oder lesbisch gehalten werden könnte
- weil der Lehrplan zu voll ist, um dieses Thema zu behandeln
- weil mir das Thema unangenehm ist
- weil ich dann Ärger mit folgenden Personen / Personengruppen bekommen könnte:

-
- weitere Gründe:

Wenn Sie sexuelle Vielfalt gelegentlich, oft oder sehr oft thematisiert haben, aus welchen Gründen haben Sie sexuelle Vielfalt thematisiert? Kreuzen Sie bitte alle Gründe an, die für Sie in Frage kommen und ergänzen Sie ggf. weitere Gründe

- um LSBT Schüler/inne/n zu helfen, zu ihrer sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität zu stehen, wenn sie dies wollen
- damit meine Schüler/inne/n lernen, die Unterschiedlichkeit von Menschen als Bereicherung statt als Problem zu verstehen
- um Schüler/innen über die vielen Facetten sexueller Orientierung aufzuklären
- um eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Gewaltlosigkeit zu fördern
- damit meine Schüler/innen lernen, verantwortungsvoll mit ihrer Sexualität umzugehen
- um bei meinen Schüler/inne/n Vorurteile und Diskriminierung gegenüber LSBT abzubauen
- weitere Gründe:

Einige Jugendliche verwenden "schwul" oder "Schwuchtel" als Schimpfwörter und schikanieren Jugendliche oder grenzen sie aus, wenn sie sie für lesbisch, schwul, bisexuell oder transsexuell/transgender halten.

84. Haben Sie eingegriffen, wenn Sie so etwas mitbekommen haben, und wenn ja, wie oft?

- 0 nie
 1 selten
 2 gelegentlich
 3 oft
 4 sehr oft

Wenn Sie nie oder selten eingegriffen haben, aus welchen Gründen haben Sie nicht eingegriffen? Kreuzen Sie bitte alle Gründe an, die für Sie in Frage kommen und ergänzen Sie ggf. weitere Gründe:

- weil ich dann selbst für schwul oder lesbisch gehalten werden könnte
- weil es keine Diskriminierung ist, wenn "schwul" oder "Schwuchtel" als Schimpfwort verwendet wird
- weil ich dann Ärger mit Kolleg/inn/en bekommen könnte
- weil die Vorurteile gegen LSBT unter Schüler/innen sich mit dem Erwachsenwerden von alleine reduzieren
- weil ich unter meinen Schüler/inne/n noch keine Diskriminierung gegen LSBT mitbekommen habe
- weil mir dann die Schüler/innen persönliche Fragen stellen könnten, die ich nicht beantworten möchte
- weil es unter meinen Schüler/inne/n keine LSBT gibt
- weil ich dann Ärger mit Eltern bekommen könnte
- weil mir das Thema unangenehm ist
- weil die Gruppe der LSBT generell zu klein ist, so dass das Thema weniger wichtig ist
- weil ich dann Ärger mit der Schulleitung bekommen könnte
- weil ich dann Ärger mit Schüler/inne/n bekommen könnte
- weil die betroffenen Schüler/innen es meist auch selbst mit zu verantworten haben, wenn sie von anderen schikaniert oder ausgegrenzt werden
- weil ich nicht weiß, wie ich reagieren soll
- weil diese Wörter einfach zu oft als Schimpfwort verwendet werden, so dass ich keine Zeit mehr zum Unterrichten hätte, wenn ich jedes Mal intervenieren würde
- weil ich dann Ärger mit folgenden Personen / Personengruppen bekommen könnte:

- weitere Gründe:

85. Wenn Sie gelegentlich, oft oder sehr oft eingegriffen haben, aus welchen Gründen haben Sie eingegriffen? Kreuzen Sie bitte alle Gründe an, die für Sie in Frage kommen und ergänzen Sie ggf. weitere Gründe:

- um bei meinen Schüler/inne/n Vorurteile und Diskriminierung gegenüber LSBT abzubauen
- damit meine Schüler/inne/n Wissen zum Thema LSBT erwerben
- um eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Gewaltlosigkeit zu fördern
- damit meine Schüler/inne/n lernen, generell besser mit der Unterschiedlichkeit von Menschen umzugehen
- um LSBT Schüler/inne/n zu helfen, zu ihrer sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität zu stehen, wenn sie dies wollen
- weitere Gründe:

86. Gibt es an Ihrer Schule lesbische oder bisexuelle Lehrerinnen?

- Ja Nein Weiß nicht

87. Wenn ja, was vermuten Sie, wie vielen Kolleg/inn/en ist dies bekannt?

- allen den Meisten etwa der Hälfte wenigen keinem außer mir weiß nicht

88. Gibt es an Ihrer Schule schwule oder bisexuelle Lehrer?

- Ja Nein Weiß nicht

89. Wenn ja, was vermuten Sie, wie vielen Kolleg/inn/en ist dies bekannt?

- allen
 den Meisten
 etwa der Hälfte
 wenigen
 keinem außer mir
 weiß nicht

Als nächstes möchten wir von Ihnen wissen, ob an Ihrer Schule angeregt wurde, über sexuelle Vielfalt aufzuklären.

Möglicherweise wurde angeregt, sexuelle Orientierung im Unterricht oder in Projekten zu thematisieren, bei diskriminierendem Verhalten einzuschreiten oder Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte durchzuführen.

Haben Sie seit dem Jahr 2002 mitbekommen, dass die folgenden Personengruppen dies angeregt haben und wenn ja, wie oft?

	nie 0	einmal 1	mehr- mals 2	häufig 3
90. die Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Kolleg/inn/en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Elternvertreter/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Schülervetreter/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. andere Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. andere Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Jahr 2001 erschien in der Sammlung Luchterhand Schulrecht Berlin eine Neufassung des Rahmenplans zur Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27).

Diese wurde am 28. März 2002 im Rundschreiben Nr. 9 / 2002 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport sowie in nachfolgenden Schreiben allen Schulen bekannt gemacht.

96. War Ihnen diese Neufassung des Rahmenplans zur Sexualerziehung (A V 27) vor der Bekanntmachung dieser Schuluntersuchung bekannt?

- nein
 ja, ich wusste dass sie existiert
 ja, ich kannte den Inhalt

Wenn Sie nein geantwortet haben, machen Sie bitte mit Frage 98 weiter.

97. Wenn ja, woher wussten Sie von der Neufassung der A V 27?

- von der Senatsverwaltung von Eltern
 von einer Qualifikationsmaßnahme von Schüler/inne/n
 von der Schulleitung von einer Gewerkschaft (z. B. GEW, ver.di)
 von Kolleg/inn/en durch eine eigene Recherche
 aus folgender Quelle:

Es folgen noch ein paar Fragen zu Ihrer Schule.

Auch an Schulen kommt es vor, dass Schüler/innen oder Lehrkräfte bedroht, gequält und psychisch oder körperlich verletzt werden. Man spricht in diesem Fall von "Mobbing". Manche Schulen erwähnen daher in ihrer Schulordnung oder im Leitbild ihres Schulprogramms, dass Gewalt oder Mobbing verhindert werden sollen.

98. Wird in Ihrer Schulordnung oder im Leitbild Ihres Schulprogramms die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing als Ziel erwähnt?

- Ja Nein Weiß nicht

99. Wenn Gewalt/Mobbing erwähnt wird, woher wissen Sie das?

- von der Schulleitung von Eltern
 von Kolleg/inn/en von Schüler/inne/n
 Ich habe sie aus eigenem Interesse gelesen.
 aus folgender Quelle:

100. Wie sinnvoll finden Sie es, dass die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing dort als Ziel erwähnt sind? Bzw. wie sinnvoll fänden Sie es, die Verhinderung von Gewalt oder Mobbing dort als Ziel zu erwähnen?

- | | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> gar nicht sinnvoll | <input type="checkbox"/> wenig sinnvoll | <input type="checkbox"/> mittel sinnvoll | <input type="checkbox"/> ziemlich sinnvoll | <input type="checkbox"/> sehr sinnvoll |

101. Wenn Gewalt/Mobbing erwähnt wird: Wird dort auch Gewalt oder Mobbing aufgrund der (unterstellten) sexuellen Orientierung als Beispiel erwähnt, also z. B. Ausgrenzung von lesbischen oder schwulen Schulangehörigen oder die Verwendung von "schwul" als Schimpfwort?

- Ja Nein Weiß nicht

102. Wie sinnvoll finden Sie es, dass dort auch die (unterstellte) sexuelle Orientierung als Beispiel erwähnt wird? Bzw. wie sinnvoll fänden Sie es, wenn dort auch Gewalt oder Mobbing aufgrund der (unterstellten) sexuellen Orientierung als Beispiel erwähnt würde?

- | | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> gar nicht sinnvoll | <input type="checkbox"/> wenig sinnvoll | <input type="checkbox"/> mittel sinnvoll | <input type="checkbox"/> ziemlich sinnvoll | <input type="checkbox"/> sehr sinnvoll |

103. Wie sehr fühlen Sie sich selbst sexuell zu Frauen hingezogen?

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> gar nicht | <input type="checkbox"/> wenig | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> ziemlich | <input type="checkbox"/> sehr |
- Darüber möchte ich keine Auskunft geben.

104. Wie sehr fühlen Sie sich selbst sexuell zu Männern hingezogen?

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="checkbox"/> gar nicht | <input type="checkbox"/> wenig | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> ziemlich | <input type="checkbox"/> sehr |
- Darüber möchte ich keine Auskunft geben.

Zum Abschluss brauchen wir noch ein paar Angaben zu Ihrer Person.

105. Wie ist Ihr Geschlecht?

106. Wie alt sind Sie?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> unter 30 Jahren | <input type="checkbox"/> 50-59 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 30-39 Jahre | <input type="checkbox"/> 60 Jahre oder älter |
| <input type="checkbox"/> 40-49 Jahre | |

107. Wie lange sind Sie an Ihrer derzeitigen Schule insgesamt tätig?

_____ Jahre

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns kurz über den Ablauf der Befragung in Ihrer Klasse berichten.

108. Wie viele Störungen/Ablenkungen gab es, die die Beantwortung durch die Schüler/innen beeinträchtigt haben könnten?

- keine sehr wenige wenige mittel viele sehr viele

109. Welche Fragen haben die Schüler/innen zum Fragebogen gestellt und was haben Sie darauf geantwortet?

110. Wenn es Vorkommnisse gab, die die Antworten durch die Schüler/innen beeinflusst haben könnten, dann beschreiben Sie sie bitte hier (z. B. Schüler/innen, die versucht haben, die Antworten der anderen zu beeinflussen; Schüler, die versucht haben, die Antworten der anderen herauszufinden; Missgeschicke beim Vortragen der Instruktion)

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Befragung und die Unterstützung bei unserer Forschung!

Dr. Ulrich Klocke und Dipl.-Psych. Barbara Kölle
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Psychologie
Sozial- und Organisationspsychologie
Rudower Chaussee 18
12489 Berlin

Wenn Sie Anfang nächsten Jahres die Ergebnisse der Befragung erfahren möchten, dann schicken Sie bitte eine Email an: klocke@hu-berlin.de

Wenn Sie uns noch etwas mitteilen möchten (z. B. zum Fragebogen), können Sie das hier oder auf der Rückseite tun:

10.3 Interviews

10.3.1 Interviewablauf

Einführung

- Begrüßung
- Small Talk, um Sympathie und Vertrauen aufzubauen
 - aber nichts, das auf die Meinung der Interviewerin zu den Inhalten des Interviews schließen lässt
- Wann müssen Sie denn spätestens weg?
- Datenschutzzusicherung aushändigen und informiertes Einverständnis einholen
 - Z. B. "Wie angekündigt haben wir hier für Sie eine schriftliche Zusicherung zum Schutz Ihrer Daten. Damit wir Ihre Daten auswerten können, brauchen wir von Ihnen hier eine Unterschrift. Lesen Sie sich den Text ruhig in Ruhe durch."
 - Ggf. Hinweis, dass Einverständniserklärung getrennt vom Interview aufbewahrt wird.

⇒ **Aufnahmegerät einschalten**

⇒ **Ab hier wörtlich**

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es in diesem Interview geht: Wir machen eine Studie zum Umgang mit sexueller Vielfalt an Berliner Schulen.

Sexuelle Vielfalt meint dabei

- die Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten, also dass es neben heterosexuellen Menschen auch lesbische, schwule oder bisexuelle Menschen gibt.
- Zu sexueller Vielfalt gehört darüber hinaus auch Transsexualität bzw. Transidentität, also Menschen, die das Gefühl haben, ihr biologisches Geschlecht entspricht nicht ihrem wahren Geschlecht.

Uns interessiert vor allem das persönliche Arbeitshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, das heißt konkret: Wie gehen SIE als Lehrer/in mit dem Thema sexuelle Vielfalt an der Schule um.

Ich werde Ihnen dazu verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Sie grundsätzlich bitte, mir all das zu erzählen, was für Sie relevant und wichtig ist. Es ist durchaus erwünscht, dass Sie möglichst viel erzählen, ohne dass ich Sie mit weiteren Fragen unterbreche. Nehmen Sie sich also ruhig Zeit und überlegen Sie in Ruhe.

Unsere Fragen beziehen sich auf die Schule, an der Sie derzeit tätig sind. Wenn Sie darüber hinaus Erfahrungen aus anderen Schulen berichten wollen, dann sagen Sie das jeweils bitte dazu.

Inhaltlicher Teil

Umgang mit der Leitfaden-Tabelle

- Erste Spalte: Anfängliche Erzählaufforderung **in der vorgegebenen Formulierung vortragen** (am Besten so gut auswendig kennen, dass man sie nicht ablesen muss)
- Zweite Spalte: Themen angesprechen, auf die die Befragten von sich aus nicht oder nur sehr knapp eingehen.
 - Wenn zu einem Oberthema nichts genannt wird, geht bitte trotzdem auf alle Unterthemen ein. Beispiel: Auf die Frage, ob das Thema von den Lehrkräften angesprochen wurde, kommt ein "nein". Fragt dann dennoch: "Gab es z. B. eine informelle Thematisierung zwischen einzelnen Kollegen?"; "Oder wurde es mal auf einer Konferenz oder in einem anderen offiziellen Rahmen thematisiert?" ... Lieber einmal zu viel als einmal zu wenig fragen.
- Dritte Spalte: Diese möglichen Ausformulierungen müssen nicht 1 : 1 so übernommen werden. Sie dienen vor allem dazu, dass die Bedeutungen aus Spalte 2 von allen Interviewern gleich verstanden werden.
- "..." zwischen zwei Fragen bedeutet, dass hier die Antwort des Interviewten abzuwarten ist und ggf. erst bei einer Zustimmung weiterzufragen ist.
- "..." am Ende einer Frage/Einleitung bedeutet, dass eine weitere Frage folgen muss (z. B. von denen darunter).

Leitfaden-Tabelle (für die Lehrkräfte)

Anfängliche Erzählaufforderung	Zu behandelnde Themen	Mögliche Ausformulierung
<p>A) Ereignisse sammeln: Zum Einstieg würde mich interessieren, ob und wie Sie an Ihrer Schule mit dem Thema <i>sexuelle Vielfalt</i> in Berührung gekommen sind. Erzählen Sie doch einfach mal. (Pause!) (Falls Verwirrung: Erklärung zu sexueller Vielfalt erneut langsam vortragen.)</p> <p>(Wenn der Befragte allgemein bleibt, dann:) Fällt Ihnen dazu eine Situation ein, an die Sie sich noch gut erinnern können? ... Zum Beispiel das letzte Mal, als das passiert ist? ... Bitte schildern Sie die doch mal genauer, was da passierte.</p>	<p>Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung • LSBT-Schüler/innen und Reaktionen anderer (Wenn dazu nichts kommt, dann zu geschlechtsuntypischem Verhalten fragen) • Beschimpfungen 	<p>Und von Seiten der X? Sind Sie da mit dem Thema in Verbindung gekommen? ... Wie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wurde das Thema von den X angesprochen?... In welchem Zusammenhang? ... Wie? • Haben Sie selbst das Thema <i>sexuelle Vielfalt</i> von sich aus in der Schule angesprochen? ... Gegenüber wem? ... Wie? • Gab es X, bei denen bekannt war oder vermutet wurde, dass sie lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell sind? ... Bitte schildern Sie doch mal, wie das passiert ist. • Wurden „schwul“ oder „Lesbe“ als Schimpfwort verwendet? ... Können Sie bitte mal die letzte Situation schildern, in der Sie das mitbekommen haben?
	<p>Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informelle Thematisierung zwischen Kollegen • Offizielle Thematisierung, z. B. auf Konferenzen • Thematisierung gegenüber den Schüler/innen • LSBT-Lehrkräfte • Thematisierung durch die Interviewte selbst (dazu erst als Letztes fragen) 	
	<p>Schulleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung im Kollegium 	
	<p>Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung • LSBT-Eltern 	

Anfängliche Erzählaufforderung	Zu behandelnde Themen	Mögliche Ausformulierung
<p>B) Ereignisse vertiefen: (Wenn das zuletzt erzählte Ereignis für uns relevant ist, dann damit beginnen. Ansonsten in der Reihenfolge der Involviertheit des Interviewten vorgehen.) Sie haben ja nun einige Ereignisse geschildert, in denen Sie mit dem Thema sexuelle Vielfalt an Ihrer Schule in Berührung gekommen sind. Als nächstes möchte ich gern auf einige dieser Ereignisse noch mal zurück kommen. Fangen wir doch mit ... an ... (Wenn es nicht das zuletzt berichtete Ereignis ist, dann in ein oder zwei Sätzen möglichst dicht am Wortlaut des Interviewten Situation benennen.) (Nach etwa 30 Minuten zu Block C weitergehen, wenn je mindestens ein Ereignis zu den gewünschten Themen (siehe nächste Spalte) berichtet wurde.) (Falls man sich unsicher ist, wie involviert die Interviewten waren:) Sie haben jetzt eine Reihe Ereignisse geschildert [ggf. kurz wiederholen]. Bei welchen dieser Ereignisse waren Sie denn selbst am meisten beteiligt? ... Also an welche Ereignisse können Sie sich noch gut erinnern? ... Welche Ereignisse haben Sie direkt selbst mitbekommen?</p>	<p>Zu den bei A und B berichteten Ereignissen: Bevorzugt Ereignisse mit hoher Involviertheit des Interviewten. Wenn vorhanden, je mindestens ein Ereignis mit ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • „schwul/Lesbe“ als Beschimpfung, bei der der Interviewte interveniert hat • „schwul/Lesbe“ als Besch., bei der der Interviewte nicht interveniert hat • eigener Thematisierung sexueller Vielfalt ggü. den Schülern (auch bei <i>keiner</i> Thematisierung: Gründe erfragen!) • LSBT-Schüler/in (wenn nichts dazu vorhanden, dann zu geschlechtstypischem Verhalten) • LSBT-Lehrkraft <p>Ort/Kontext</p> <p>Andere Beteiligte und deren Verhalten</p> <p>Eigenes Verhalten</p> <p>Gründe eigenes Verhalten oder Nicht-Verhalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie doch mal, was da genau passiert ist. • Dazu hab ich noch ein paar Fragen ... (siehe unten) • Noch mal zurück zur Verwendung von “schwul” oder “Lesbe” als Beschimpfung bei den Schülern. Gab es Situationen, in denen Sie (nicht) eingegriffen haben? ... • Sie haben ja schon erzählt, dass Sie nicht eingreifen, wenn “schwul” oder “Lesbe” als Schimpfwörter verwendet wurden. ... • ... Fällt Ihnen dazu eine Situation ein, an die Sie sich noch gut erinnern können? ... Erzählen Sie doch mal, was da genau passiert ist. <ul style="list-style-type: none"> • Wo fand das Ganze statt? • In welchem Schulfach war das? • Welcher Jahrgang war das? • Was für eine Konferenz war das? <ul style="list-style-type: none"> • Wer war noch alles anwesend? • Wer hat das noch mitbekommen? • Wie haben sich die anderen verhalten? • Wie hat X sich verhalten? <ul style="list-style-type: none"> • Können Sie sich noch daran erinnern, was Sie genau gesagt haben? • Können Sie sich noch daran erinnern, was Sie genau getan haben? <ul style="list-style-type: none"> • Was waren für Sie die Beweggründe, [X zu tun]? • Können Sie sich noch daran, was Sie in der Situation bewegt hat, [X zu tun]?

Anfängliche Erzählaufforderung	Zu behandelnde Themen	Mögliche Ausformulierung
		<ul style="list-style-type: none"> • Aus welchen Gründen haben Sie [X getan]? • Was hat Sie in der Situation dazu bewegt, [X zu tun]? • Was hat Sie in der Situation davon abgehalten, [X zu tun]? • Was hat Sie in der Situation dazu bewegt, nicht einzugreifen? • Sie haben ja vorhin gesagt, dass Sie selbst sexuelle Vielfalt nicht von sich aus gegenüber Ihren Schülern angesprochen haben. Können Sie uns sagen, weshalb Sie das nicht thematisieren?
	Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat/haben X darauf reagiert?
	Erleben des eigenen Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ging es Ihnen damit? • Wie haben Sie sich dabei gefühlt? • Was ist Ihnen dabei durch den Kopf gegangen?

Anfängliche Erzählaufforderung	Zu behandelnde Themen	Mögliche Ausformulierung
<p>C) A V 27: Im Jahr 2001 wurde von der Berliner Senatsverwaltung eine Neufassung der allgemeinen Hinweise zum Rahmenplan zur Sexualerziehung an Berliner Schulen, herausgegeben, die sog. A V 27. Diese allgemeinen Hinweise enthielten gegenüber der Vorgängerversion von 1989 deutliche Veränderungen.</p> <p>Sie wurde den Berliner Schulen durch ein Rundschreiben der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport im März 2002 bekannt gegeben.</p> <p>War Ihnen diese A V 27-Richtlinie bekannt, bevor Sie von unserer Schulbefragung gehört haben?</p> <p>(Wenn ja:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • An welche Inhalte erinnern Sie sich noch? • Auf welche Art ist die Richtlinie an Ihrer Schule bekannt gemacht worden? • Welchen Personen an Ihrer Schule wurde die Richtlinie bekannt gemacht? • Welche Folgen hatte die A V 27 bei Ihnen und an Ihrer Schule? Was passierte nachdem sie bekannt gemacht wurde? • Rückwirkend betrachtet: Was gefällt Ihnen an der A V 27 und was gefällt Ihnen nicht? <p>(Wenn nein:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es handelt sich um <i>fächerübergreifende</i> Hinweise. Vielleicht fällt Ihnen mit diesem Hinweis noch etwas ein? (Wenn ja, dann mit den Fragen oben weiter) • Wie werden denn normalerweise Richtlinien für den Unterricht an Ihrer Schule 	<p>Unmittelbare Reaktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbst • andere, die davon Kenntnis erhielten (z. B. Schulleitung, Kollegen, Eltern, Schüler) <p>Mittel- und langfristige Folgen</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenes Verhalten • Verhalten der anderen, die von den Änderungen betroffen waren (z. B. Schulleitung, Kollegen, Eltern, Schüler) 	<ul style="list-style-type: none"> • Was haben Sie selbst gedacht als Sie von dieser Richtlinie erfahren haben? • Was haben Sie selbst getan als Sie von dieser Richtlinie erfahren haben? Hatte das unmittelbare Konsequenzen für Ihr Verhalten? ... Welche? • Sie haben erzählt, dass auch die X über die Richtlinie informiert wurden. Können Sie sich an deren unmittelbare Reaktionen erinnern? ... Wie waren die? <ul style="list-style-type: none"> • Hatte die Richtlinie mittel- und langfristig Konsequenzen für Ihr eigenes Handeln? ... Welche? • Haben Sie bei den X mitbekommen, dass die Richtlinie mittelfristig oder langfristig Konsequenzen hatte? • Haben die X ihr Verhalten geändert? ... Wie? • Hatte das Auswirkungen auf die Schüler? ... Welche? • Hatte das Auswirkungen auf die Eltern? ... Welche?

Anfängliche Erzählaufforderung	Zu behandelnde Themen	Mögliche Ausformulierung
bekannt gemacht?		
<p>D) Eigene Wünsche: So, nun zu unserem letzten von vier Frageblöcken:</p> <p>Gibt es Dinge, die sich Ihrer Meinung nach ändern sollten im Umgang mit sexueller Vielfalt an Ihrer Schule?</p> <p>(Wenn ja:) Was könnte das aus Ihrer Sicht sein?</p> <p>(Wenn nein:) Uns interessiert dennoch, wie sexuelle Vielfalt ihrer Meinung nach am Besten an Ihrer Schule behandelt werden sollte. Vielleicht können Sie uns dazu Ihre Einstellung darstellen.</p>	<p>Richtlinien/Lehrpläne</p> <p>Schulleitung</p> <p>Unterrichtsmaterial</p> <p>Qualifizierungsmaßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte • eigene Motive zur Teilnahme • generelle Möglichkeiten zur Steigerung der Teilnahme <p>Eigenes Verhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinderungsgründe am gewünschten Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Rolle sollte das Thema sexuelle Vielfalt in generellen Unterrichtsrichtlinien und Lehrplänen spielen? • Wo und wie sollte die Behandlung dort vorgegeben werden? • Welche Änderungen von Richtlinien und Lehrplänen würden Sie sich wünschen? <ul style="list-style-type: none"> • Was wünschen Sie sich von Ihrer Schulleitung im Umgang mit dem Thema sexuelle Vielfalt? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Wünsche haben Sie an Unterrichtsmaterial zum Thema sexuelle Vielfalt? <ul style="list-style-type: none"> • Wie sollte Ihrer Meinung nach eine Qualifizierungsmaßnahme zum Thema sexuelle Vielfalt aussehen? • Was müsste passieren, damit Sie an solch einer Qualifizierungsmaßnahme selbst teilnehmen? • Was würden Sie den Anbietern solcher Qualifizierungsveranstaltungen empfehlen, damit viele Lehrkräfte daran teilnehmen? • Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, dass sich Lehrkräfte dazu entscheiden, an einer Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen? • Wie sieht es generell aus, wenn es um die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen geht? Was entscheidet, ob man an einer Maßnahme teilnimmt oder nicht? <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es etwas an Ihrem eigenen Verhalten in Bezug auf sexuelle Vielfalt an der Schule, das Sie gerne ändern möchten? ... Was genau? • Was hat Sie bisher am meisten daran gehindert, sich so zu verhalten?

Fragen zu jedem Ereignis (abhaken, wenn hinreichend behandelt)

Ereignis (Stichwort)	Ort/ Kontext	andere Beteiligte + Verhalten	eigenes Verhalten	Gründe eigenes (Nicht) Verhalten	Reaktionen anderer	Erleben eigenes Verhalten

Abschluss

So. Mit den vier Hauptblöcken des Interviews sind wir nun fertig. Schon mal ganz herzlichen Dank für Ihre ausführlichen Antworten!

Zum Abschluss noch drei kurze Fragen:

1. (Ihre Schule hat sich ja freundlicherweise bereit erklärt, an unserer Untersuchung teilzunehmen. In dem Rahmen haben Sie und wahrscheinlich auch Ihre Klasse den Fragebogen beantwortet und Sie haben sich interviewen lassen. Uns würde interessieren, ob sich bei Ihnen bereits etwas durch die Teilnahme an unserer Untersuchung geändert hat? ... Z. B. an Ihrer Sicht auf die Dinge oder an Ihrem Verhalten? ... Was genau?)
2. Was hat Sie denn bewogen, an unserem Interview teilzunehmen?
3. Fallen Ihnen noch Dinge ein, die Sie gern ergänzen möchten, zu dem was Sie erzählt haben? ... Vielleicht fällt Ihnen noch eine Rückmeldung an uns Wissenschaftler ein?

Schön! Nochmals ganz herzlichen Dank!

Vielleicht haben Sie ja Interesse an Infomaterial. Wir haben hier ein paar Internetseiten zusammenggetragen, in denen Sie sich z. B. darüber informieren können, wie sich das Thema sexuelle Vielfalt im Unterricht behandeln lässt oder wo Sie sich selbst Unterstützung holen können.

⇒ **Aufnahmegerät erst ganz am Ende ausschalten**

... es sei denn dass der Interviewte offensichtlich durch das weitere Laufen irritiert ist bzw. darum bittet, es auszuschalten!

Nachbereitung

Elektronisch notieren, was für die Auswertung wichtig sein könnte, aber nicht auf der Aufzeichnung drauf ist, z. B.

- dass der Interviewte einem unsympathisch war und dadurch ggf. die eigene nonverbale Ausdrucksweise beeinflusst gewesen sein könnte
- dass der Interviewte einem vorher oder nachher etwas inhaltlich Relevantes gesagt hat
- dass der Interviewte selbst einen nonverbalen Ausdruck hatte, der für die Interpretation des Gesagten interessant sein könnte, z. B.
 - sehr verkrampft gewesen ist
 - nonverbal feindselig überkam
 - nonverbal desinteressiert wirkte
 - bestimmte Dinge nicht ernst gemeint hat