

Leuphana Universität Lüneburg

Masterarbeit

Fakultät Bildung

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Studiengang Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik

---

**Homosexualität im Kontext von Berufsfachschulen und Fach-  
schulen der Sozialpädagogik**

Homosexuality in the Context of Vocational Schools and Schools of  
Social Pedagogy

---

Vorgelegt von: Imke Jantzen

Scharnhorststraße 28

21335 Lüneburg

Matrikelnummer: 3027156

E-Mail: imke.jantzen@stud.leuphana.de

Erstprüfung: Dr.<sup>in</sup> Julia Ganterer

Zweitprüfung: Dr. Onno Husen

Abgabedatum: 15. März 2021

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Theoretischer Bezugsrahmen.....	3
2.1 Homosexualität als sexuelle Orientierung – eine Begriffsannäherung .....	3
2.2 Überblick: Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik .....	5
2.3 Rahmenbedingungen der Thematisierung von Homosexualität in der Schule.....	8
2.4 Homosexualität als Thema im Kontext von Schule und Unterricht .....	12
2.5 Homosexualität in der Lehramtsausbildung.....	18
2.6 Zum Umgang von Lehrkräften mit dem Thema Homosexualität.....	20
3. Forschungsdesign .....	26
3.1 Datenerhebung mittels qualitativem Leitfadeninterview .....	27
3.2 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse .....	30
4. Darstellung der Ergebnisse .....	32
4.1 Begriffsverständnis Homosexualität .....	34
4.2 Erfahrungen und Sichtbarkeit.....	35
4.3 Relevanz und Begründungsmuster .....	39
4.4 Handeln im schulischen Kontext .....	43
4.5 Kenntnisse über Rahmenbedingungen .....	47
4.6 Thematisierung in der Lehramtsausbildung.....	49
5. Diskussion.....	50
6. Resümee.....	60
Literaturverzeichnis .....	63
Abbildungsverzeichnis.....	70
Anhang.....	71
1 Leitfaden.....	71

Eidesstattliche Erklärung

# 1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich das gesellschaftliche Klima in Bezug auf das Thema Homosexualität gewandelt und die Liberalität gegenüber Lesben und Schwulen hat zugenommen (vgl. Watzlawik 2020: 23). So ist bspw. seit den 1990ern Homosexualität laut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nicht mehr als Krankheit zu klassifizieren und 2017 beschloss der Deutsche Bundestag, die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare zu öffnen, sodass die gleichgeschlechtliche Ehe der heterosexuellen Ehe (nahezu) gleichgestellt wurde. Darüber hinaus sind bundesweit Initiativen und Organisationen aktiv, um über (sexuelle) Vielfalt aufzuklären (z.B. Jugendnetzwerk Lambda, SCHLAU Gruppen, Queerformat). Zudem belegen aktuelle Studien, dass es zu einem Einstellungswechsel in der deutschen Gesellschaft gekommen ist und die Akzeptanz und Offenheit gegenüber homosexuellen Lebensweisen zugenommen hat. So waren im Jahr 1963 noch 48 % der Bevölkerung der Ansicht, Homosexualität sei ein Laster, 40 % es sei eine Krankheit und nur 4 % es sei eine „natürliche Sache“ (vgl. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2016: 6). 2016 hingegen stimmten nur noch 11 % der Aussage zu, dass Homosexualität eine Krankheit sei und 82 % befürworteten die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare (vgl. ebd.: 14).

Diese zunehmende gesellschaftliche Offenheit gegenüber homosexuellen Lebensweisen spiegelt sich jedoch kaum in Schulen wider. So wird Homosexualität im Unterricht an deutschen Schulen nur vereinzelt inhaltlich als Unterrichtsgegenstand behandelt und auch in Materialien sowie Schulbüchern wird die gesellschaftliche Existenz von Schwulen und Lesben kaum wiedergespiegelt (vgl. Krell et al. 2015: 31; Pohl 2017: 231; Klocke et al. 2020: 10f.). Darüber hinaus zeigen Studien, dass Homophobie ein Problem an Schulen ist und bspw. schwule bzw. lesbische Schüler\_innen<sup>1</sup> aufgrund ihrer sexuellen Orientierung diskriminiert werden (Klocke 2012: 87; ECRI 2013: 37; Krell/Oldemeier 2017: 113).

Dies hebt die Bedeutung des Handelns der Lehrkraft hervor, denn Studien belegen, dass je häufiger die Thematik Homosexualität von Lehrpersonen im Unterricht bearbeitet wird und je konsequenter bei Diskriminierungen interveniert wird, desto größer ist das Wissen der Schüler\_innen über Homosexualität und desto positiver sind diese gegenüber der Thematik eingestellt (vgl. Klocke et al. 2019: 149f.). Somit haben Lehrkräfte einen maßgeblichen Einfluss auf die Einstellungen der Schüler\_innen und kön-

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird der Gender\_Gap als gendersensible Schreibweise genutzt, da dieser innerhalb der LGBTQ\* Community und von Behörden wie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verwendet wird. „Der durch den Unterstrich entstehende Zwischenraum lässt Platz für Selbstdefinitionen, jenseits des heteronormativen Systems“ (Krell et al. 2015: 8).

nen dazu beitragen, dass homosexuelle Lebensweisen im schulischen Kontext sichtbar gemacht werden, sodass sich schwule und lesbische Schüler\_innen mitgemeint und mitgedacht fühlen können. Dies spielt insofern eine große Rolle als dass statistisch betrachtet etwa fünf bis zehn Prozent der Gesamtbevölkerung homosexuell sind (vgl. Rauchfleisch 2011: 27). Übertragen auf den Schulalltag gibt es folglich in jeder Schulklasse circa ein bis zwei Schüler\_innen, die lesbisch oder schwul sind bzw. gleichgeschlechtliche Erfahrungen gemacht haben oder noch machen werden. Dies unterstreicht die Relevanz der Bearbeitung und damit der Sichtbarmachung des Themas Homosexualität durch die Lehrkraft.

Inwieweit und aus welchen Gründen Lehrkräfte das Thema Homosexualität in ihren Unterricht integrieren, ist allerdings weitgehend ungeklärt (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 224). Dies gilt vor allem für den berufsbildenden Schulbereich insgesamt sowie konkret für Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik, für die keine empirischen Studien darüber vorliegen. Daraus ergibt sich eine Forschungslücke und die folgende Forschungsfrage, die im Laufe dieser Masterarbeit beantwortet werden soll: Welche Relevanz hat das Thema Homosexualität für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik in Niedersachsen und inwiefern wirkt sich dies auf deren Handeln im schulischen Kontext aus? Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde im Zuge dieser Arbeit eine empirische Untersuchung mit einem qualitativen Forschungsdesign durchgeführt.

Somit gliedert sich diese Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zunächst wird dabei im theoretischen Bezugsrahmen das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von Homosexualität dargelegt (Kap. 2.1), um anschließend einen Überblick über die Schulform der Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik zu geben, wobei die Relevanz dieser Forschung für diesen Schulbereich verdeutlicht wird (Kap. 2.2). Im Anschluss werden die (rechtlichen) Rahmenbedingungen beleuchtet, die eine Thematisierung von Homosexualität im schulischen Kontext vorschreiben (Kap. 2.3). Daraufhin folgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Homosexualität im Kontext Schule als Thema sichtbar wird (Kap. 2.4), bevor analysiert wird, inwiefern Homosexualität ein Thema in der Ausbildung von Lehrkräften ist (Kap. 2.5). Anschließend wird untersucht, wie der Umgang der Lehrpersonen mit Homosexualität ist und von welchen Faktoren dies abhängig gemacht wird (Kap. 2.6).

Nachdem der theoretische Bezugsrahmen abgesteckt wurde, wird in Kapitel 3 das Forschungsinteresse und die Zielsetzung der Studie erläutert sowie auf die Methodik der Studie und dessen Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingegangen. Außerdem

wird der Feldzugang und die Vorbereitung bzw. Durchführung der Interviews beschrieben. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse entlang der Auswertungskategorien dargestellt, um daraufhin in Kapitel 5 die theoretischen und empirischen Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage zu diskutieren. Anschließend erfolgt ein Resümee, das die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfasst und einen Ausblick gibt.

## **2. Theoretischer Bezugsrahmen**

Dieses Kapitel beinhaltet eine literaturbasierte Auseinandersetzung mit den für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten theoretischen Grundlagen. Nach einer Begriffsannäherung und Beschreibung der beiden sozialpädagogischen Schulformen geht es dabei vor allem um die Darstellung der (rechtlichen) Rahmenbedingungen, die eine Thematisierung von Homosexualität vorschreiben sowie um die Frage der Sichtbarkeit von Homosexualität im schulischen Kontext. Anschließend wird literaturbasiert analysiert, wie das Thema in der Lehramtsausbildung zum Tragen kommt und wie Lehrkräfte mit der Thematik in der Schule umgehen.

### **2.1 Homosexualität als sexuelle Orientierung – eine Begriffsannäherung**

Im Folgenden wird der für diese Arbeit grundlegende Begriff „Homosexualität“ näher erläutert und bestimmt. Dies ist für die wissenschaftliche Auseinandersetzung und der darauf aufbauenden Beantwortung der Forschungsfrage eine wichtige Voraussetzung, denn ansonsten sind alle getroffenen Überlegungen und Ergebnisinterpretationen ohne entsprechende begriffliche Einordnung erfolgt, was empirischen Standards widerspricht. Es handelt sich dabei um eine Annäherung, d.h. es wird nicht von einem allumfassenden und allgemeingültigen Anspruch ausgegangen, sondern die Begriffsannäherung dient dazu, unter Berücksichtigung der spezifischen Fragestellung dieser Arbeit einen Ausgangspunkt festzulegen, auf dem sich die weiteren Überlegungen aufbauen. Im Zuge der Literaturrecherche zu der Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule fiel auf, dass der Begriff bzw. das Begriffsverständnis von „Homosexualität“ als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht näher erläutert wird (vgl. z.B. Breckenfelder 2015; Huch/Lücke 2015; Klocke 2012; Klocke et al. 2020; Timmermanns/Böhm 2020). Dies macht für diese Arbeit umso mehr eine differenzierte Annäherung notwendig, die in einem eigenständig entwickelten Begriffsverständnis mündet.

Der Begriff „Homosexualität“ wurde im Jahr 1824 von dem deutsch-ungarischen Schriftsteller Karl Maria Benkert erstmals gebraucht und ist eine hybride Wortbildung

aus dem altgriechischen Wort „homos“, was so viel wie „gleich“ bedeutet und aus dem lateinischen Begriff „sexus“, der „Geschlecht“ meint (vgl. Köllner 2001: 54). Aus dieser etymologischen Bedeutung heraus ergibt sich laut Duden als populäres deutsches Nachschlagewerk folgende Bedeutungsbeschreibung: „[...] sich auf das eigene Geschlecht richtende sexuelle Empfinden und Verhalten“ (Duden 2020). Brunner und Schweizer (2016) differenzieren diese Definition weiter und beschreiben Homosexualität als „[...] sexuelle Orientierung auf Menschen des gleichen Geschlechts“ (Schweizer/Brunner 2016: 5), wobei die Bezeichnungen „lesbisch“ für gleichgeschlechtlich orientierte Frauen und „schwul“ für gleichgeschlechtlich orientierte Männer stehen (vgl. ebd.). Angelehnt an diese Begriffsdefinitionen ist „Homosexualität“ demnach als eine Facette von sexuellen Orientierungen zu verstehen, weswegen eine weitere Differenzierung und Einordnung von Homosexualität in dieses Konzept notwendig ist.

Der Begriff „sexuelle Orientierung“ wird in der Literatur meist als Überbegriff für die Facetten menschlichen Begehrens verwendet, unter denen vor allem Hetero-, Homo- und Bisexualität<sup>2</sup> verstanden werden (vgl. Schweizer/Brunner 2016: 4; Watzlawik/Wenner 2016: 3). Eine umfassende Definition findet sich bei Rauchfleisch (2014), der sexuelle Orientierungen als Resultate aus verschiedenen Persönlichkeitsaspekten versteht, „[...] wobei nicht nur das manifeste Kontaktverhalten gegenüber Sexualpartnern ausschlaggebend ist, sondern ebenso wichtig die erotischen und sexuellen Phantasien, die sexuelle Attraktion, die emotionalen und sozialen Präferenzen, der Lebensstil und die Selbstdefinition sind“ (Rauchfleisch 2014: 356). Weiterhin plädiert Rauchfleisch (2014) dafür, die sexuelle Orientierung eines Menschen als ein prozesshaftes Geschehen zu betrachten, d.h. sexuelle Orientierungen sind nicht starr und unveränderlich, sondern unterliegen lebensgeschichtlichen Veränderungen und können sich somit im Laufe des Lebens verändern bzw. entwickeln (vgl. ebd.). Dass sexuelle Orientierungen keine festen Persönlichkeitskonstanten sind, vertreten auch Brunner und Schweizer (2016) in ihrem Artikel zur Diversität sexueller Orientierungen (vgl. Schweizer/Brunner 2016: 6).

Die Ausrichtungen homo-, hetero- und bisexuell bezeichnet Rauchfleisch (2014) „[...] als Kristallisationspunkte auf einem Kontinuum der sexuellen Orientierung [...], das sich zwischen den Extrempositionen »ausschließlich heterosexuell« und »ausschließlich homosexuell« spannt“ (Rauchfleisch 2014: 355f.). Damit schließt er sich an Alfred

---

<sup>2</sup> Heterosexualität meint die sexuelle Orientierung auf Menschen des anderen Geschlechts, wobei von einem binären Geschlechtsverständnis, also von Männern versus Frauen, ausgegangen wird (vgl. Schweizer/Brunner 2016: 5). Bisexualität hingegen bezieht sich auf die sexuelle Orientierung auf Menschen beiderlei Geschlechts (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass das Konzept der sexuellen Orientierung ursprünglich aus der binären Geschlechterlogik entstammt (vgl. Schweizer/Brunner 2013: 237).

Kinsey, einen Pionier der Sexualforschung, an, der in einer nach ihm benannten Studie zum Sexualverhalten der US-Amerikaner bereits 1948 herausstellte, dass die sexuelle Orientierung nicht dichotom ist, sondern als ein Kontinuum verstanden werden muss (vgl. Watzlawik 2020: 26). Sowohl Watzlawik (2020) als auch Brunner und Schweizer (2016) schließen sich der Auffassung an, dass es sich bei Homo-, Bi- und Heterosexualität nicht um drei distinkte Kategorien handelt, denn dies wird der Vielfalt von sexuellen Orientierungen nicht gerecht (vgl. Watzlawik 2020: 26; Schweizer/Brunner 2016: 4). Dabei wird „Orientierungen“ bewusst im Plural verwendet, um auf die vielfältigen Ausgestaltungsformen neben Hetero-, Bi- und Homosexualität zu verweisen<sup>3</sup> (vgl. Schweizer/Brunner 2016: 4).

Insgesamt wird Homosexualität mit Blick auf die vorigen Überlegungen in der vorliegenden Arbeit als eine Facette von sexuellen Orientierungen verstanden und bezieht sich auf das Begehren eines Menschen zu Personen des gleichen Geschlechts. Dieses Begehren beschränkt sich nicht auf das sexuelle Verhalten, sondern drückt sich auch in erotischen und sexuellen Phantasien, emotionalen und sozialen Präferenzen sowie durch den Lebensstil und die Selbstdefinition aus. Als sexuelle Orientierung ist Homosexualität ein prozesshaftes sowie individuelles Geschehen und damit keine Persönlichkeitskonstante, die festgelegt ist. Darüber hinaus bewegen sich Menschen mit ihren sexuellen Orientierungen auf einem mehrdimensionalen Kontinuum, d.h. Menschen müssen nicht ausschließlich hetero-, bi- oder homosexuell sein, sondern es gibt vielfältige individuelle Ausgestaltungsformen von sexuellen Orientierungen.

## 2.2 Überblick: Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik

Laut Niedersächsischem Schulgesetz (NSchG) ist das Schulwesen in Niedersachsen vor allem in zwei Schulformen gegliedert: auf der einen Seite gibt es allgemeinbildende Schulen, wozu z.B. Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium zählen (vgl. NSchG: §5 Absatz 2). Auf der anderen Seite werden berufsbildende Schulen genannt, zu denen eine Vielzahl von Schulbereichen gehören wie bspw. Berufsoberschulen und Fachoberschulen, an denen die allgemeine Hochschulreife bzw. das Abitur

---

<sup>3</sup> Das Konzept der sexuellen Orientierungen entstammt der binären Geschlechterlogik, doch bietet es heute als Überbegriff genügend Raum für verschiedene Spielarten und Formen des Begehrens (vgl. Schweizer/Brunner 2013: 237). Neben Hetero-, Homo- und Bisexualität umfasst es darüber hinaus bspw. Pansexualität als Bezeichnung für Menschen, die sich sexuell, emotional etc. zu Menschen unabhängig von deren Geschlechtsidentität hingezogen fühlen (vgl. Watzlawik 2020: 26). Polysexualität weist darauf hin, dass sich jemand zu Personen unterschiedlicher Geschlechtsidentitäten hingezogen fühlt, aber nicht zwingend für alle offen sein muss (vgl. ebd.). Ein anderes Beispiel ist Asexualität, bei der Personen kein oder nur wenig sexuelles Begehren empfinden (vgl. ebd.). Allein anhand dieser ausgewählten Beispiele wird die Vielfaltigkeit von sexuellen Orientierungen deutlich.

erworben werden kann oder Berufseinstiegsschulen, in denen der Hauptschulabschluss oder die Verbesserung der Ausbildungsreife erreicht werden kann (vgl. ebd.). Außerdem gehören die klassischen Berufsschulen dazu, die den schulischen Teil einer Ausbildung im dualen System<sup>4</sup> abdecken. Darüber hinaus kann ein Beruf neben der Ausbildung im dualen System auch teilweise oder vollständig in einer beruflichen Vollzeitschule wie der Berufsfachschule und darauf aufbauend der Fachschule erlernt werden, die in bestimmten Fachrichtungen wie bspw. Sozialpädagogik angeboten werden (vgl. Roth 2015: 250).

Es wird deutlich, dass sich berufsbildende Schulen in Niedersachsen durch ihre Vielfalt auszeichnen und somit nicht von „der Berufsschule“ gesprochen werden kann. Aus diesem Grund ist in Hinblick auf diese Forschung eine Spezifizierung erforderlich. Dies ist auch deswegen notwendig, da Roth (2015) konstatiert, dass es „[...] sich innerhalb der einzelnen Schultypen und –branchen um je spezifische Kontexte handelt, in denen das Thema Homosexualität unterschiedlich vorkommt und daraus folgend auch unterschiedlich bearbeitet werden kann und sollte.“ (vgl. ebd.). Um demnach durch diese Forschung repräsentative und differenzierte Ergebnisse generieren zu können, ist es unerlässlich, eine Eingrenzung vorzunehmen und nicht nur die Schulform, sondern auch den Schulbereich spezifisch festzulegen.

Somit wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf Berufsfachschulen und Fachschulen gelegt, an denen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik die Abschlüsse zum\_r Sozialassistent\_in bzw. zum\_r Erzieher\_in erreicht werden können. Dabei werden die Schüler\_innen in einer zweijährigen Ausbildung an der Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistent\_in zunächst als Zweitkraft für die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen<sup>5</sup> qualifiziert, d.h. die Tätigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass eine Teilverantwortung in den Einrichtungen bzw. Gruppen übernommen wird (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a: 3). Aufbauend an diese Ausbildung schließt sich die ebenfalls zweijährige Ausbildung zum\_r Erzieher\_in an Fachschulen der Sozialpädagogik an, die die Absolvent\_innen für die Übernahme von Führungsaufgaben qualifiziert und die Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit fördert, d.h. es werden selbstgesteuert und eigenverantwortlich Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufga-

---

<sup>4</sup> Die Berufsausbildung in Deutschland erfolgt überwiegend im Dualen System. Dieser Begriff bedeutet, dass die Ausbildung einerseits in einem Betrieb der Wirtschaft, in der Verwaltung oder in Praxen eines freien Berufs stattfindet und andererseits in der Berufsschule, also an zwei Lernorten: im Betrieb und in der Berufsschule (vgl. MK 2020).

<sup>5</sup> Gemeint sind bei Sozialassistent\_innen insbesondere Krippen, Kindergärten, Horte und Grundschulen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a: 3).



ben in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern<sup>6</sup> wahrgenommen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 3).

Wie Roth (2015) ausführt, wird das Thema Homosexualität in den verschiedenen beruflichen Schulbereichen unterschiedlich bearbeitet (vgl. Roth 2015: 250). Für die sozialpädagogischen Ausbildungen zum\_r Sozialassistent\_in bzw. Erzieher\_in leitet sich aus den folgenden Gründen eine besondere Relevanz zur Thematisierung von Homosexualität ab, weswegen eine empirische Untersuchung umso wichtiger erscheint, inwiefern dieses Thema gerade in diesen Schulbereichen von Lehrkräften bearbeitet wird.

Sozialassistent\_innen und Erzieher\_innen haben laut Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>7</sup> die Aufgabe, bei den Kindern und Jugendlichen ein sozial verantwortliches Denken und Handeln gemäß den Wertvorstellungen, die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Verfassungen der Länder niedergelegt sind, zu initiieren bzw. zu fördern (vgl. KMK 2017: 4; KMK 2020: 11). Dies umfasst auch die Fähigkeit, die zahlreichen Dimensionen von Heterogenität im Sinne des Konzepts der Inklusion als Selbstverständlichkeit und Chance wahrzunehmen. Als Dimensionen werden bspw. soziale Herkunft, Geschlecht, politische oder religiöse Überzeugung, aber auch sexuelle Orientierungen, von denen Homosexualität eine Facette ist, genannt (vgl. ebd.; ebd.).

Insofern kann es als Aufgabe von sozialpädagogischen Fachkräften verstanden werden, Kinder und Jugendliche für das Thema Homosexualität als Teil von Diversität und Vielfalt zu sensibilisieren, was jedoch eine eigene Auseinandersetzung und Sensibilisierung der Fachkräfte mit der Thematik voraussetzt. Dies wiederum ist die Aufgabe der Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik bzw. der dort tätigen Lehrkräfte, die im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis ihren Unterricht und die darin stattfindenden pädagogischen Prozesse immer vor dem Hintergrund gestalten müssen, dass die Lernenden in ähnlicher Weise als Erziehende in den Kontakt zu Kindern und Jugendlichen treten (vgl. ebd.: 6f.; ebd.: 5).

Wie Homosexualität demzufolge im Unterricht von Lehrkräften bearbeitet wird, hat einen direkten Einfluss darauf, wie die zukünftigen Sozialassistent\_innen bzw. Erzieher\_innen in ihrer pädagogischen Arbeit mit dem Thema umgehen und inwiefern sie

---

<sup>6</sup> Gemeint sind bei Erzieher\_innen „[...] Tageseinrichtungen für Kinder, Kinder und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung, sozialpädagogische Tätigkeiten in der Schule sowie Tätigkeiten im Arbeitsbereich „Menschen mit besonderen Bedürfnissen““ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 3).

<sup>7</sup> In der KMK arbeiten die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister\_innen und Senator\_innen der Bundesländer zusammen, um u.a. bundesweit einheitliche oder zumindest vergleichbare Qualitätsstandards im Bildungsbereich zu schaffen (vgl. KMK 2017: 3).

Homosexualität als selbstverständliche Lebensform thematisieren und somit zu einem sozial verantwortlichen Denken und Handeln der Kinder und Jugendlichen beitragen, Homosexualität als Teil von gesellschaftlicher Heterogenität zu begreifen und als Potenzial und Bereicherung wahrzunehmen. Damit ist die besondere Relevanz für eine Bearbeitung des Themas Homosexualität insbesondere in Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik gegeben, weswegen diese beiden Schulbereiche in der vorliegenden Arbeit ausgewählt wurden.

### 2.3 Rahmenbedingungen der Thematisierung von Homosexualität in der Schule

In diesem Kapitel wird den Rahmenbedingungen nachgegangen, die das Thema Homosexualität für den Kontext Schule und die dort tätigen Lehrkräfte relevant machen. Dabei ist zum einen eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen und zum anderen mit den geltenden Rahmenrichtlinien der Berufsfachschule und Fachschule in Niedersachsen von Bedeutung. In Hinblick auf die rechtlichen Grundlagen werden in der gesichteten Literatur häufig auf Bundesebene das Grundgesetz und auf Landesebene die jeweiligen Schulgesetze genannt (vgl. Huch/Lücke 2015: 7; Klenk 2015: 289; Pohl 2017: 232). Dabei wird argumentiert, dass diese die Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule verpflichtend vorschreiben, allerdings ohne, dass eine genauere Untersuchung der jeweiligen Gesetze stattfindet (vgl. ebd.). Aus diesem Grund folgt eine ausführlichere Analyse.

Die Institution Schule erfüllt eine Reihe von gesellschaftlichen Funktionen wie bspw. die Qualifikation von Schüler\_innen für den Arbeitsmarkt. Schüler\_innen grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um sie für weitere schulische bzw. nachschulische Ausbildungs- und Berufswege zu qualifizieren, kann als primäre Aufgabe von Schule identifiziert werden (vgl. Siebertz-Reckzeh/Hofmann 2017: 6). Über den Erwerb fachlichen Wissens hinaus ist es weiterhin die Aufgabe von Schule, zur Entwicklung mündiger und sozial verantwortlicher Persönlichkeiten beizutragen und gesellschaftlich wünschenswerte Werteorientierungen zu vermitteln (vgl. ebd.: 7). Somit haben die in Schulen tätigen Lehrkräfte einen expliziten Erziehungsauftrag und sind in der Pflicht, „[...] im Rahmen der Interaktion im Unterricht sowie im Schulleben die individuelle Entwicklung [der Schüler\_innen] vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lebenslagen [zu] unterstützen, Werte und Normen [zu] vermitteln und Wertschätzung als grundlegende Haltung [zu] fördern“ (KMK 2019: 10). Dazu gehört auch, dass Schulen die Verantwortung dafür tragen, unter Berücksichtigung sämtlicher Dimensio-

nen der Diversität, eine Wertschätzung der Vielfalt zu vermitteln und Diskriminierungen zu vermeiden (vgl. ebd.).

Für diese diskriminierungsfreie Teilhabe am Bildungssystem und den Schutz vor Diskriminierungen während des Schulbesuchs zu sorgen, wird durch das Grundgesetz (GG) zu einer rechtlich verbindlichen Vorgabe, an das Lehrkräfte durch die staatliche Verantwortung für Bildung und Erziehung gebunden sind, (vgl. Palzkill et al. 2020: 30). Ausschlaggebend ist, dass die Lehrkräfte die grundrechtlich verbürgten Freiheits- und Gleichheitsrechte der Schüler\_innen beachten müssen und dafür verantwortlich sind, den dritten Artikel des Grundgesetzes geltend zu machen, der da lautet: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG: Art. 3, Abs. 3). Die Kategorie der sexuellen Orientierung wird zwar nicht ausdrücklich erwähnt, sie unterliegt jedoch laut der Auslegung des Artikels 3 durch das Bundesverfassungsgericht einem ähnlichen Diskriminierungsschutz, denn als Persönlichkeitsmerkmal ist sie mit den ausdrücklich genannten Merkmalen (Geschlecht, Rasse, Religion usw.) vergleichbar (vgl. Palzkill et al. 2020: 29).

Aus den bisherigen Überlegungen kann abgeleitet werden, dass die sexuelle Orientierung eines Menschen als Dimension von Diversität unter den Diskriminierungsschutz fällt und Lehrkräfte u.a. die Aufgabe haben, bei Diskriminierungen aufgrund von Homosexualität im schulischen Kontext einzugreifen. Allerdings wird auch deutlich, dass die sexuelle Orientierung im Grundgesetz nicht explizit genannt, sondern lediglich implizit berücksichtigt wird. Im Jahr 2011 lehnte eine Mehrheit im Deutschen Bundestag die ausdrückliche Aufnahme der „sexuellen Identität“ in den Kanon des Artikel 3 ab und begründete dies damit, dass der damit angestrebte Schutz vor Diskriminierungen bereits völkerrechtlich verwirklicht sei (vgl. ebd.: 32). Dabei wird sich auf völkerrechtliche Verträge<sup>8</sup> berufen, die die unterzeichnenden Staaten zur Umsetzung der in ihnen verabredeten individuellen Rechte verpflichten und somit bei der konkreten Auslegung des Grundgesetzes berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.). Somit sind alle nationalen Regelungen im Sinne von internationalen Verpflichtungen auszulegen und da im Artikel 21 der Grundrechtecharta der Europäischen Union (GRC) explizit festgehalten ist, dass Diskriminierungen u.a. aufgrund der sexuellen Ausrichtung verboten sind (vgl. GRC: Art. 21), gilt dies auch für das deutsche Grundgesetz. Damit fällt die sexuelle Orientie-

---

<sup>8</sup> Gemeint sind völkerrechtliche Verträge wie z.B. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), der UN-Sozialpakt, die UN-Frauenrechtskonvention oder die Grundrechtecharta der Europäischen Union (vgl. Palzkill et al. 2020: 32).

rung unter den Diskriminierungsschutz, obwohl sie im Grundgesetz nicht explizit genannt wird.

Neben dem Grundgesetz sind für den schulischen Kontext insbesondere die in den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer festgehaltenen rechtlichen Regelungen relevant und handlungsweisend. Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf niedersächsischen Schulen liegt, wird im Folgenden das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) untersucht. Im § 2 zum Bildungsauftrag der Schule heißt es: „Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen“ (NSchG: § 2, Abs. 1, Satz 2). Es wird deutlich, dass das NSchG auf das Grundgesetz und die Niedersächsische Verfassung verweist, die die Maßstäbe für die zu vermittelnden Wertvorstellungen festlegen. Da der Artikel 3 der Niedersächsischen Verfassung dieselbe Wortfolge wie der bereits behandelte Artikel 3 des Grundgesetzes hat, wird demnach auch in der Niedersächsischen Verfassung und dem NSchG die sexuelle Orientierung implizit durch die völkerrechtlichen Regelungen mitgedacht und nicht wie z.B. in den Schulgesetzen von Berlin oder Brandenburg explizit genannt.

Diese Nicht-Benennung in den verschiedenen Gesetzen auf Bundes- und Landesebene kann kritisiert werden, denn durch die ausdrückliche Aufnahme der sexuellen Orientierung würde die verfassungsrechtliche Gewährleistung des Diskriminierungsschutzes weiter reichen und eine größere Sicherheit würde vermittelt werden (vgl. Palzkill et al. 2020: 29). Dies gilt nicht zuletzt für den Kontext Schule, denn die Nicht-Benennung der sexuellen Orientierung hat insofern eine Bedeutung, als dass dies Lehrkräften suggerieren könnte, dass diese Dimension von Diversität entweder weniger relevant ist oder nicht unter den Diskriminierungsschutz fällt, weswegen sich Lehrkräfte nicht darüber bewusst sind, dass ein Diskriminierungsverbot gesetzlich vorgegeben ist. Weder Lehrer\_innen noch Schüler\_innen können sich auf einen ausdrücklichen Verfassungswortlaut berufen, sondern sind auf eine nähere Auseinandersetzung mit den weniger bekannten völkerrechtlichen Regelungen angewiesen.

Aus dieser Kritik heraus kann begrüßt werden, dass 2019 von den Fraktionen FDP, Die Linke und Bündnis 90/Die Grünen erneut ein Entwurf zur Änderung des Artikel 3 des Grundgesetzes vorgelegt wurde, der die Einfügung des Merkmals der sexuellen Identität vorsieht und der aktuell bearbeitet wird. Über die Begrifflichkeit der „sexuellen Identität“ kann zwar diskutiert werden, dennoch ist der Entwurf ein wichtiger Anstoß für eine erneute Debatte über den Artikel 3 des Grundgesetzes.

Abgesehen von den rechtlichen Grundlagen ist in Hinblick auf die Relevanz der Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule auch eine Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien der Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik in Niedersachsen von Bedeutung. Die Rahmenrichtlinien legen fest, welche Kompetenzen die Schüler\_innen durch die jeweiligen Module entwickeln sollen und welche Mindestanforderungen bestehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 1). Dabei lassen sich für beide Schulbereiche der Sozialpädagogik Module finden, die eine Thematisierung von Homosexualität einschließen (können).

So findet sich für die Berufsfachschule das Modul „Vielfalt in der Lebenswelt von Kindern“, in dem sich die Schüler\_innen mit verschiedenen Ausdrucksformen von kultureller, sozialer und persönlicher Vielfalt auseinandersetzen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016a: 9). Für die Fachschule ist das Modul „Diversität und Inklusion“ vorgesehen, in dem die folgende personale Kompetenz entwickelt werden soll: „Die Schülerinnen und Schüler verstehen Heterogenität und Individualität von Menschen als gesellschaftliche Normalität und zeigen die Bereitschaft, Diskriminierungstendenzen entgegenzuwirken“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 10). Darüber hinaus geht es in dem Modul „Individuelle Lebenslagen“ darum, dass die Schüler\_innen unterschiedliche „Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie deren Familien als Teil der Vielfalt der Gesellschaft“ (ebd.: 23) verstehen.

Alle drei Module können eine Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität als Dimension von Vielfalt und Diversität einschließen. Allerdings ist in Hinblick auf die Rahmenrichtlinien zu beachten, dass diese bewusst offen formuliert und gestaltet sind, sodass die Schulen und Lehrkräfte ihre eigenen besonderen Ziele und Schwerpunkte innerhalb der Module relativ frei wählen können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016b: 1). Somit ist die Thematisierung von Homosexualität zwar möglich, aber gleichzeitig von der jeweiligen Schule bzw. Lehrkraft und deren Schwerpunktsetzungen abhängig.

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass die rechtliche Lage der Thematisierung von Homosexualität nicht so explizit und eindeutig ist, wie es in der gesichteten Literatur suggeriert wird (vgl. Huch/Lücke 2015: 7; Klenk 2015: 289; Pohl 2017: 232). Häufig werden das Grundgesetz und die Schulgesetze der Länder genannt, um zu argumentieren, dass Lehrkräfte in der Pflicht sind, das Thema mit den Schüler\_innen zu bearbeiten. Allerdings bleibt unreflektiert, dass die sexuelle Orientierung gar nicht direkt im Kreis der Diskriminierungsverbote genannt wird, sondern erst in Zusammenhang mit völkerrechtlichen Regelungen eine explizite Sichtbarkeit erfährt. Diese Nicht-

Benennung kann zu Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte und Schüler\_innen in Hinblick auf die Thematisierung von Homosexualität führen.

Diese Unsicherheit wird darüber hinaus durch die Unübersichtlichkeit der rechtlichen Lage verstärkt, denn Lehrkräfte an niedersächsischen Schulen müssen sich zunächst mit einem Dickicht von Gesetzestexten auseinandersetzen – von dem NSchG über die Niedersächsische Verfassung bis hin zum Grundgesetz und der Grundrechtecharta der EU – bis sie auf eine explizite Nennung der sexuellen Orientierung bei den Diskriminierungsverboten stoßen. Nichtsdestotrotz ist die Thematisierung für Lehrkräfte insofern verpflichtend, als dass diese bei Diskriminierungen aufgrund von Homosexualität im Unterricht sowie im Schulleben einschreiten müssen. Darüber hinaus legen die Rahmenrichtlinien der Berufsfachschule und Fachschule eine Bearbeitung des Themas im Zusammenhang mit Vielfalt und Diversität nahe bzw. schaffen dafür einen Raum.

## 2.4 Homosexualität als Thema im Kontext von Schule und Unterricht

Nachdem die (rechtlichen) Rahmenbedingungen der Thematisierung von Homosexualität im schulischen Kontext dargelegt wurden, folgt nun die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Homosexualität sowohl innerhalb des Unterrichts als auch im gesamten Schulalltag sichtbar wird. Dazu werden Studien herangezogen, die die Situation an deutschen Schulen untersucht und beschrieben haben. Es ist zu beachten, dass sich diese Studien dabei entweder ausschließlich auf die Schulform der allgemeinbildenden Schule beziehen oder den Bereich der berufsbildenden Schule lediglich marginal berücksichtigen.

Somit kann ein Forschungsbedarf bzw. eine Forschungslücke festgestellt werden, denn es liegen keine repräsentativen Studien für diese Schulform vor. So konstatiert Roth (2015), dass es keine Darstellungen dazu gibt, wie Schüler\_innen oder Lehrer\_innen mit der Thematik Homosexualität im berufsbildenden Schulkontext umgehen (vgl. Roth 2015: 251). Dennoch kann von der Situation an allgemeinbildenden Schulen auf die Situation an berufsbildenden Schulen geschlossen werden. Darüber hinaus wird am Ende dieses Kapitels auf die weiteren Ausführungen von Roth (2015) eingegangen, die versucht, einen Einblick in die Situation an berufsbildenden Schulen zu geben.

Eine in der gesichteten Literatur vielfach zitierte Studie ist diejenige von Ulrich Klocke, der als Sozialpsychologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin arbeitet und sich schwerpunktmäßig mit den Dimensionen von sexuellen Orientierungen und Geschlecht im Kontext Schule ausei-

einander setzt. Seine erste Studie stammt aus dem Jahr 2012 und wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Auftrag gegeben. Es wird darin mittels Fragebögen und Interviews untersucht, wie sich Schüler\_innen und Lehrkräfte an Berliner Schulen gegenüber Lesben, Schwulen und nicht-geschlechtskonformen Schüler\_innen verhalten (vgl. Klocke 2012: 5).

Als zentrales Ergebnis konnte Klocke dabei herausarbeiten, dass an allgemeinbildenden Berliner Schulen Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung stattfinden und sich insbesondere in Form eines negativen Gebrauches der Worte „schwul“, „Schwuchtel“ und „lesbisch“ äußern (vgl. Klocke 2012: 87). So konnte gezeigt werden, dass 62% der befragten Sechstklässler\_innen sowie 54% der Schüler\_innen der 9./10. Klasse angegeben haben, dass das Wort „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort innerhalb der letzten zwölf Monate in ihrem Beisein verwendet wurde (vgl. ebd.: 47). „Lesbe“ als Schimpfwort gaben 40 % der Sechstklässler\_innen und 22 % der Jugendlichen der 9./10. Klassen an (vgl. ebd.).

Dieses Ergebnis wurde in einer in diesem Jahr veröffentlichten Studie bestätigt, die ebenfalls von Klocke mit einer größeren Stichprobe durchgeführt wurde und herausstellte, dass die Begriffe „Schwuchtel“, „schwul“ und „Lesbe“ nach wie vor oft als Schimpfwörter an Berliner Schulen verwendet werden (vgl. Klocke et al. 2020: 7f.). Der Gebrauch von homophoben Schimpfwörtern ist dahingehend diskriminierend, da diese zur Degradierung von anderen Schüler\_innen oder Menschen(-gruppen) genutzt werden (vgl. Kleiner 2015: 265). Die abwertende Bezeichnung setzt die Homosexualität in der Schüler\_innen-Interaktion relevant und weist der bezeichneten Person eine abweichende Sexualität und untergeordnete Position zu, wodurch sich gleichzeitig die Dominanz der Sprechenden Person materialisiert (vgl. ebd.).

Zu dem Ergebnis, dass Homosexualität im Kontext Schule vor allem in Formen und Momenten der Diskriminierung sichtbar wird, kommt auch die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Studie, die 2015 vom Deutschen Jugendinstitut in einer ersten Broschüre und 2017 in einem umfangreichen Buch veröffentlicht wurde. Dieses Forschungsprojekt „Coming-out – und dann...?!“ untersucht erstmals und deutschlandweit die Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ\*<sup>9</sup> Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten wie z.B. der Schule. Dazu wurden 5.000 Online-Fragebögen und 40 qualitative Interviews ausgewertet (vgl.

---

<sup>9</sup> Das Akronym LGBTIQ\* steht im internationalen Raum für Lesbian, Gay, Bisexual, Intersexual, Transgender und Queer/Questioning. Das Sternchen symbolisiert alle weiteren geschlechtlichen Identitäten bzw. die Vielfalt innerhalb der genannten. Diese Abkürzung versucht alle sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten, die nicht den heteronormativen Erwartungen entsprechen, explizit und gleichwertig zu benennen (siehe hierzu Dieckmann/Litwischuh 2014: 10).

Krell et al. 2015: 11). Es wurde dabei vor allem herausgestellt, dass an Schulen ein homophobes Klima herrscht, das u.a. durch die Verwendung des Wortes „schwul“ als Schimpfwort hervorgerufen wird (vgl. Krell et al. 2015: 21; Krell/Oldemeier 2017: 113).

Darüber hinaus befürchten 60,5% also über die Hälfte der Jugendlichen, dass sie durch ein Coming-Out Probleme in der Schule bekommen wie bspw. verletzendes Bemerkungen oder Blicke (vgl. Krell et al. 2015: 13). Außerdem haben die befragten Jugendlichen Angst vor negativen Reaktionen und fehlender Akzeptanz der Mitschüler\_innen und vor schlechteren Beurteilungen der eigenen Leistung durch Lehrkräfte (vgl. ebd.: 22). Dass diese Sorgen nicht unbegründet sind, zeigt sich daran, dass vier von zehn Jugendlichen (44%) angegeben haben, in der Vergangenheit Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität im Bildungs- oder Arbeitskontext erlebt zu haben (vgl. ebd.).

Dies bestätigt auch die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI), ein Organ des Europarates zur Beobachtung von Rassismus, Antisemitismus, Intoleranz und Diskriminierung, in ihrem Bericht über Deutschland: „64% [der Schüler\_innen] haben negative Kommentare über ihre Klassenkameraden gehört, die als LGBTIQ\* wahrgenommen werden“ (ECRI 2013: 37). Vor allem Homophobie wird dabei als eines der größten Probleme an deutschen Schulen beschrieben (vgl. ebd.). Die geschilderte Situation führt dazu, dass Jugendliche ihre sexuelle Orientierung in der Schule oft verheimlichen und ein Coming-Out während der Schulzeit vermeiden. Dies geschieht aus Sorge vor Ausgrenzung und Diskriminierung sowie um Anfeindungen zu entgehen und sich keiner weiteren Belastung neben dem erwarteten Leistungsumfang während der Schulzeit auszusetzen (vgl. ebd.; Krell et al. 2015: 21; Krell/Oldemeier 2017: 107).

Die Reaktionen der Lehrkräfte auf diskriminierendes Verhalten stellen sich dabei in den verschiedenen Studien je nach Sample unterschiedlich dar. Klocke et al. (2020) arbeitet heraus, dass die befragten Lehrkräfte angeben, meist auf Diskriminierung zu reagieren (vgl. Klocke et al. 2020: 7). Diese angegebene häufige Intervention bei Diskriminierung muss jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da Studien, in denen Schüler\_innen befragt wurden, weniger konsequente Reaktionen von Lehrkräften nahe legen. So arbeiten Krell/Oldemeier (2017) heraus, dass über die Hälfte der befragten Jugendlichen manchmal oder häufig erlebt haben, dass eine Lehrkraft homophobe Schimpfwörter nicht duldet bzw. einschreitet (vgl. Krell/Oldemeier 2017: 110).

Bei der Befragung von Klocke (2012) zeigen sich, bezogen auf die Frage, wie Lehrer\_innen reagieren, etwas andere Werte: Nach Angaben der Schüler\_innen haben in



den vergangenen 12 Monaten nur 4% der Lehrkräfte jedes Mal, wenn homophobe Schimpfwörter verwendet wurden, gezeigt, dass sie das nicht dulden. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte reagiert unregelmäßig, 13% reagieren nie auf homophobe Schimpfwörter (vgl. Klocke 2012: 54). Dies deutet demnach darauf hin, dass die meisten Lehrkräfte in einigen Fällen eingreifen und andere Fälle wiederum ignorieren bzw. nicht jeder Äußerung und Diskriminierung nachgehen (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 231).

Abgesehen von der Verwendung als Schimpfwörter und im Zuge von Diskriminierung findet das Thema LGBTIQ\* und damit auch Homosexualität laut der Studie von Krell et al. (2015; 2017) an Schulen kaum Platz (vgl. Krell et al. 2015: 21; Krell/Oldemeier 2017: 111). Im Unterricht wird das Thema fächerübergreifend in verschiedenen Unterrichtseinheiten oder –materialien wie z.B. Texten oder Übungsaufgaben nur äußerst selten bearbeitet und wenn, dann ist eine differenzierte Auseinandersetzung meist an engagierte Lehrkräfte geknüpft (vgl. Krell/Oldemeier 2017: 112). Mehrheitlich kommt es jedoch zu einer Negierung des Themas, sodass „[...] im Unterricht nicht-heterosexuelle oder nicht-cisgeschlechtliche<sup>10</sup> Lebensweisen wenig bis gar nicht vertreten sind“ (ebd.: 111). Gleichzeitig stellt die Studie heraus, dass schwule und lesbische Jugendliche es als hilfreich erachten, wenn das Thema sexuelle Orientierungen im Unterricht angesprochen wird, da zum einen Informationen transportiert werden und zum anderen die Reaktionen der Mitschüler\_innen Aufschluss über deren Sichtweise auf das Thema zulassen (vgl. ebd.: 113). Hieraus ergibt sich die Kritik an der defizitären Umsetzung des Themas im Unterricht.

Die Studie von Krell et al. (2015; 2017) berücksichtigt die Sicht der Jugendlichen. Ein anderes Bild in Hinblick auf die Bearbeitung des Themas ergibt sich, wenn Lehrkräfte danach gefragt werden, ob sie Homosexualität in ihren Unterricht integrieren. So kommt die Studie von Cordula Voß aus dem Jahr 2012, bei der 99 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen aus unterschiedlichen Bundesländern befragt wurden, zu dem Ergebnis, dass über die Hälfte der befragten Lehrkräfte (63%) der Meinung sind, dass Homosexualität an ihrer Schule unterrichtet werden sollte, was auf eine positiven Grundhaltung hindeutet (vgl. Voß 2015: 41). Auch die direkte Frage danach, ob die Lehrkräfte Homosexualität in ihren Unterricht integrieren, in welcher Form auch immer, beantworteten 63% mit „Ja“ und 37% mit „Nein“ (vgl. ebd.: 42).

---

<sup>10</sup> Cisgender oder Cisgeschlechtlichkeit bedeutet, dass sich das Individuum in dem biologischen Geschlecht bzw. sozialen Geschlecht wiederfindet, das der Person gesellschaftlich zugeschrieben wird (vgl. Leicht 2015: 18).

Somit scheinen die Studienergebnisse von Voß (2015) in einem Widerspruch mit den Ergebnissen von Krell et al. (2015; 2017) zu stehen: aus Sicht der Jugendlichen wird das Thema der sexuellen Orientierung im Unterricht vernachlässigt und aus Sicht der Lehrkräfte wird das Thema teilweise in den Unterricht integriert. Dieser Widerspruch hebt sich jedoch durch die genauere Betrachtung der Studienergebnisse von Voß (2015) teilweise auf, denn bei der expliziten Frage danach, wie oft die Lehrkräfte das Thema Homosexualität z.B. in Form von Beispielen oder Aufgaben im Unterricht aufgreifen, wird deutlich dass die meisten Lehrer\_innen (49%) das Thema nur gelegentlich aufgreifen, 41% „nie“ bis „selten“ und 10% „oft“ bis „sehr oft“ (vgl. Voß 2015: 42).

Dies lässt vermuten, dass Lehrkräfte das Thema im Kontext Schule zwar als bedeutsam erachten, jedoch nicht zwingend explizit oder implizit in ihren Unterricht integrieren. So konstatieren Schmidt/Schondelmayer (2015) in ihrem Artikel, dass Lehrkräfte das Thema der sexuellen Vielfalt, wozu auch Homosexualität gehört, zwar relevant finden, deren Bearbeitung allerdings aus dem eigenen pädagogischen Kontext ausschließen (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 226). Weiterhin weisen auch die Ergebnisse der Studie von Klocke (2012) auf diese These hin, nach denen 72% der Schüler\_innen angeben, dass Lehrkräfte innerhalb der letzten 12 Monate zwar gesagt haben, „[...] dass Lesbischsein oder Schwulsein nichts Schlimmes ist“ (Klocke 2012: 88), jedoch beobachteten nur Schüler\_innen aus 22% der Klassen eine längere Thematisierung bzw. eine selbstverständliche Erwähnung des Themas (vgl. ebd.).

Nach Klocke (2012) wird das Thema „[...] vor allem im Zusammenhang mit negativen Vorfällen (beispielsweise homophoben Beschimpfungen) thematisiert und dann von Lehrkräften als „nicht schlimm“ bezeichnet“ (ebd., Hervorh. im Original). Implizit in Unterrichtsbeispielen bzw. Schulmaterialien oder explizit als Unterrichtsthema wird Homosexualität im Unterricht jedoch kaum bearbeitet, wie Klocke auch in seiner aktuellen Studie von 2020 feststellt (vgl. Klocke et al. 2020: 358). Neben den Diskriminierungserfahrungen trägt auch diese Nichtberücksichtigung dazu bei, dass lesbische und schwule Jugendliche ihre sexuelle Orientierung in der Schule verheimlichen (vgl. ebd.: 10).

Darüber hinaus deutet die fehlende Sichtbarkeit von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und deren Diskriminierung darauf hin, dass Schule ein heteronormativ geprägter Ort ist, d.h. es wird „[...] von einem binären Geschlechtermodell ausgegangen, in dem das biologische Geschlecht auf das soziale Geschlecht verweist und in einem unauflöslich miteinander verschränkten Verhältnis mit der sexuellen Orientierung am Gegengeschlecht einhergeht“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 235). Das bedeutet, dass in der Schule Heterosexualität als die Begehrensform gesehen wird, die der ge-

sellschaftlichen Norm entspricht. Damit ist Heterosexualität schulische Normalität, die auch von Lehrkräften selbstverständlich als Modell vorgelebt wird, ein meist unhinterfragter und natürlicher Aspekt von Sexualität, während Homosexualität als etwas Anderes oder Spezielles gesehen und als Abweichung ausgegrenzt wird (vgl. Kempe-Schälicke 2015: 242; Pohl 2017: 232).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die herausgearbeiteten Ergebnisse auch für den Bereich der berufsbildenden Schulen gelten, wie Roth (2015) deutlich macht, die Lehrerin an einer berufsbildenden Schule ist und gleichzeitig als abgeordnete Lehrkraft an der Universität Bamberg tätig ist. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich bei ihren Ausführungen um keine repräsentativen Aussagen handelt, sondern nach eigenen Angaben vielmehr um „Streiflichter“, die die Erfahrungen von Roth und ihren Kolleg\_innen im berufsbildenden Bereich widerspiegeln (vgl. Roth 2015: 251). Somit sind die folgenden Aussagen lediglich als Eindrücke zu verstehen.

Roth (2015) stellt dabei fest, dass Homosexualität an berufsbildenden Schulen ein Tabuthema ist (vgl. ebd.: 254). Ähnlich wie in den Studien zu allgemeinbildenden Schulen macht sie anhand einer Fragebogenumfrage mit 137 Schüler\_innen aus unterschiedlichen beruflichen Schulen in Bayern deutlich, dass Homosexualität meist in Verbindung mit Diskriminierung, Ausgrenzung und Intoleranz als Thema vorkommt (vgl. ebd.: 255). Auch Krell/Oldemeier (2017) weisen darauf hin, dass ein homophobes Schulklima „in weniger drastischer, aber ähnlicher Weise [...] auch in weiterführenden Qualifizierungseinrichtungen wie beruflichen Schulen [...]“ (Krell/Oldemeier 2017: 217) vorzufinden ist. Allerdings wird dies nicht weiter begründet, sodass insgesamt deutlich wird, dass für den Bereich der berufsbildenden Schulen bisher marginale Forschungsergebnisse darüber vorliegen, inwiefern Homosexualität im gesamten schulischen Alltag sichtbar und von den Lehrkräften bearbeitet wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Homosexualität in der Schule insbesondere im Zuge von Diskriminierungen sichtbar wird, die sich vor allem in homophoben Beschimpfungen wie z.B. „Schwuchtel“, „schwul“ oder „lesbisch“ manifestieren. Zwar wird deutlich, dass einige Lehrkräfte bei diskriminierenden Äußerungen einschreiten, allerdings wird Homosexualität im Unterricht von den wenigsten Lehrer\_innen explizit oder implizit zum Thema gemacht und differenziert bearbeitet, obwohl es von diesen generell als relevantes Thema eingeschätzt wird. Für den Bereich der berufsbildenden Schulen liegen aufgrund fehlender empirischer Forschung keine expliziten Erkenntnisse vor, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die herausgearbei-

teten Ergebnisse für den allgemeinbildenden Schulbereich in ähnlicher Weise für berufsbildende Schulen gelten.

## 2.5 Homosexualität in der Lehramtsausbildung

In Hinblick darauf, wie das Thema Homosexualität in der Ausbildung von Lehrkräften behandelt wird, ist zunächst festzuhalten, dass es dazu (noch) kaum repräsentative sowie aktuelle Studien gibt. So konstatiert Spahn (2018), dass Daten und Zahlen dazu fehlen, inwiefern sich Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen mit Lehrinhalten zu sexueller Vielfalt auseinandersetzen (vgl. Spahn 2018: 197). Fest steht jedoch, dass Lehrkräfte in ihrem schulischen Alltag mit der Thematik (Homo-)Sexualität konfrontiert sind, nämlich „Immer dann, wenn z.B. über (Liebes-)Beziehungen, Geschlechterverhältnisse, Familienformen [...] gesprochen wird – oder eben diese Gespräche aktiv nicht geführt werden [...]“ (ebd.: 198). Aus diesem Grund ist die Bearbeitung des Themas sexuelle Vielfalt, zu der auch Homosexualität gehört, in der Lehramtsausbildung relevant, denn wenn Lehramtsstudierende diese Thematik innerhalb ihres Studiums bearbeiten, ermöglicht ihnen das einen kompetenteren Umgang damit, da Unsicherheiten abgebaut werden können (vgl. ebd.: 199; Klocke et al. 2020: 109).

Allerdings spricht der Sexualpädagoge Nitschke (2018) von einem Glücksfall, wenn sich Studierende im Zuge ihres Lehramtsstudiums mit dem Themenbereich der sexuellen Vielfalt auseinandersetzen (vgl. Nitschke 2018: 1). Die meisten Hochschulen bieten dazu nämlich nur vereinzelt Seminare als Wahlmodule an, was bedeutet, dass sich immer nur eine bestimmte Anzahl von Lehramtsstudierenden mit dem Thema auseinandersetzt und dies von deren jeweiligen individuellen Schwerpunktsetzungen abhängig ist (vgl. ebd.). Diese Aussage ist auf die Lehramtsausbildung an allgemeinbildenden Schulen bezogen, deswegen soll durch einen beispielhaften Blick auf die fachspezifische Anlage des Master-Studienprogramms „Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik“ an der Leuphana Universität Lüneburg untersucht werden, ob dies in ähnlicher Weise für das Studium für den berufsbildenden Schulbereich am Beispiel der Leuphana Universität gilt.

Dabei wird ersichtlich, dass in der Studienordnung im zweiten Semester das Modul „Bildung und Ungleichheit“ vorgesehen ist, in dem sich die Studierenden vertiefend mit Ungleichheiten im Kontext von Bildung auseinandersetzen z.B. in Bezug auf soziale Herkunft, Gender, Alter, Ethnie, Leistung und Behinderung. Homosexualität als Dimension von sexueller Vielfalt und Diversität wird hier zwar nicht explizit genannt, kann jedoch mitgedacht und berücksichtigt werden (vgl. Präsident der Leuphana Universität

Lüneburg 2019: 5). Dies ist jedoch abhängig von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen der Dozent\_innen und die Studierenden können sich zwischen mehreren Seminaren zu diesem Modul entscheiden, weshalb Nitschkes (2018) Einschätzung auch für die Ausbildung von Lehrkräften für das Berufsschullehramt mit der Fachrichtung Sozialpädagogik am Beispiel der Leuphana Universität gelten kann.

Weiterhin kann zu der Thematisierung von Homosexualität im Zuge des Lehramtsstudiums festgestellt werden, dass Dozierende und deren Schwerpunktsetzungen eine wichtige Rolle spielen. Dabei zeigt sich laut einer Studie des Projektes „Vielfalt Lehren!“ an der Universität Leipzig folgendes Bild: 74,6% der befragten Dozierenden im Lehramt geben an, dass sie es als sehr oder eher wichtig empfinden, sexuelle Vielfalt als Lehrinhalt zu thematisieren (vgl. Vierneisel 2018: 14). Außerdem haben laut der Studie 61,9% der teilnehmenden Lehramtsdozierenden das Thema als Lehrinhalt bereits umgesetzt (vgl. ebd.).

Somit scheint aus dieser Perspektive das Thema der sexuellen Vielfalt und damit auch Homosexualität an deutschen Hochschulen von Dozierenden behandelt zu werden. Eine weitere Studie, die konkret Lehrkräfte dazu befragt, ob das Thema in ihrem Studium behandelt wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass fünf der elf interviewten Lehrkräfte angeben, dass sie in der Ausbildung von dem Thema etwas gehört haben (Klocke et al. 2020: 109). Allerdings können sich die meisten nicht mehr daran erinnern, was genau und in welchem Kontext vermittelt wurde (vgl. ebd.). Dies macht deutlich, dass es nicht nur darum geht, dass Wissen zu sexueller Vielfalt innerhalb des Lehramtsstudiums vermittelt wird, sondern, dass es zentral ist, wie dies geschieht bzw. welche konkreten Inhalte vermittelt werden. Darüber hinaus erscheint es wichtig, dass sich Lehrkräfte auch selbstständig mit Vielfaltdimensionen wie z.B. Homosexualität auseinandersetzen und es nicht nur zu einer angemessenen Vermittlung von Wissen im Zuge des Studiums kommt (vgl. ebd.: 110).

Inwiefern sexuelle Vielfalt und in diesem Kontext Homosexualität in der Lehramtsausbildung zum Thema wird, kann nicht pauschal beantwortet werden, da in diesem Bereich eine Forschungslücke besteht. Studien deuten darauf hin, dass es zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung kommt, doch dies ist sowohl von den Dozierenden als auch von den Studierenden und deren jeweiligen Schwerpunktsetzungen abhängig, sodass nicht sichergestellt ist, dass alle Lehramtsstudierenden in Berührung mit dieser Thematik kommen. Aus diesem Grund plädiert Spahn (2018) dafür, dass sexuelle Vielfalt in der Hochschullehre als Querschnittsthema wahrgenommen und als solches behandelt wird (vgl. Spahn 2018: 199).

## 2.6 Zum Umgang von Lehrkräften mit dem Thema Homosexualität

An die Analyse, wie Homosexualität im schulischen Kontext sichtbar wird und inwiefern es von Lehrkräften bearbeitet sowie in der Lehramtsausbildung thematisiert wird, schließt sich nun im folgenden Kapitel die Auseinandersetzung mit der Frage an, wie und wieso Lehrkräfte das Thema Homosexualität (nicht) aufgreifen bzw. von welchen Faktoren der Umgang mit diesem Thema abhängig ist. Eine der wenigen qualitativen Studien im bundesdeutschen Raum, die sich mit dieser Frage auseinandersetzt, ist von Schmidt/Schondelmayer (2015). In dieser wurden Pädagog\_innen aus der Schule zu ihren Erfahrungen mit LGBTIQ\* innerhalb von offenen Interviews und Gruppendiskussionen befragt (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 223). Es ist anzumerken, dass sich die folgenden Ergebnisse vordergründig auf den Bereich der allgemeinbildenden Schule beziehen. Für den Bereich der berufsbildenden Schulen liegen keine spezifischen Erkenntnisse vor, weswegen eine Forschungslücke identifiziert werden kann.

Wesentliches Ergebnis dieser Studie ist die Erkenntnis, dass sowohl der Umgang der Lehrkräfte als auch die Relevanz des Themas für die Lehrpersonen von der jeweiligen Haltung gegenüber LGBTIQ\* abhängig ist (vgl. ebd.: 234). Demnach ist das pädagogische Handeln von Lehrkräften nicht nur das Ergebnis von bspw. durch ein Studium oder eine Fortbildung konkret erlerntem Wissen, „[...] sondern ist von internalisierten Haltungen und Wertvorstellungen, von unhinterfragten Selbstverständlichkeiten und praktisch erworbenen Wissensbeständen sowie Erfahrungen geprägt und strukturiert“ (ebd.: 225). Somit ist die Haltung dem pädagogischen Handeln übergeordnet, d.h. private Einstellungen, Werte und Überzeugungen beeinflussen das Handeln und die Relevanzsetzungen von Lehrkräften genauso wie historische, kulturelle und gesellschaftliche Prägungen (vgl. Müller 2018: 90).

Eine implizite, nicht hinterfragte heteronormative Orientierung, bei der u.a. Heterosexualität die dominante Wahrnehmungs- und Beurteilungsfolie darstellt, trägt in diesem Sinne dazu bei, dass das Thema Homosexualität von den Lehrkräften vernachlässigt bzw. ausgeklammert wird (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 235). Schmidt/Schondelmayer (2015) machen dabei deutlich, dass sich in dem empirischen Material eine Dominanz einer nicht weiter hinterfragten heteronormativen Orientierung abzeichnet, wenngleich sich in Einzelfällen auch eine heteronormativ-kritische Orientierung dokumentiert (vgl. ebd.: 234). Die gängige Praxis von Lehrkräften scheint jedoch „[...] die Thematisierung der „normalen“, sprich der heterosexuellen, „Liebe“ [zu sein], die als Normvorstellung nicht in Frage gestellt und damit weiter als geltende Selbstverständlichkeit fortgeschrieben wird“ (ebd.: 236, Hervorh. im Original). Heterosexualität

und Geschlechterbinarität sind demnach implizite Bestandteile des Lehrplans, die nicht hinterfragt werden und keine Alternative zur Seite gestellt bekommen.

Es wird deutlich, dass der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte von heteronormativen Orientierungen geprägt ist, was für den Bereich der berufsbildenden Schulen auch in einer Studie von Klenk (2019) festgestellt wurde (vgl. Klenk 2019: 64). Dadurch entwickelt sich eine Distanz zur Thematik, was wiederum dazu führt, dass die Lehrkräfte das Thema als weniger relevant einschätzen und aus dem eigenen pädagogischen Handeln ausschließen.

Weiterhin analysieren Schmidt/Schondelmayer (2015), dass ein Zusammenhang zwischen Relevanzsetzungen und eigener Aufmerksamkeit für das Thema besteht, d.h. Lehrkräfte empfinden die Bearbeitung von Homosexualität im schulischen Kontext umso wichtiger, je sensibler sie selbst für dieses Thema sind (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 234). Das wird durch die Studie von Klocke et al. (2019) bestärkt, der eine deutschlandweite Online-Befragung von über 1000 Lehrkräften zu der Frage durchgeführt hat, was Lehrpersonen dazu bewegt, sich für schwule bzw. lesbische Jugendliche zu engagieren (vgl. Klocke et al. 2019: 154). Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass Lehrkräfte Homosexualität häufiger thematisieren und konsequenter bei Diskriminierung intervenieren, wenn sie Personen in ihrem Bekanntenkreis haben, die bspw. homosexuell sind (vgl. ebd.: 163). Somit führt der persönliche Kontakt zu lesbischen oder schwulen Personen zu positiven Einstellungen und einer erhöhten Sensibilität gegenüber dem Thema Homosexualität, was sich auf die Haltung und damit auf das Handeln in der Schule auswirkt.

Umgekehrt führt eine geringe Sensibilisierung dazu, dass Lehrkräfte bei einer diskriminierenden Verwendung von Wörtern wie „Schwuchtel“, „schwul“ oder „lesbisch“ nicht intervenieren, da sie diese Negativäußerungen nicht als Dokument sehen, in dem Homophobie transportiert und stabilisiert wird (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 231f.). Solche Äußerungen werden demnach nicht als Anlass gesehen, den homophoben Gehalt der geäußerten Begriffe mit den Schüler\_innen näher zu bearbeiten, weil sie von den Lehrkräften nicht als diskriminierend eingestuft werden. Dies liegt daran, dass bspw. „schwul“ als abwertender Begriff nicht nur zur Bezeichnung von Personen, sondern auch von Dingen (z.B. „schwule Hausaufgaben“) angewendet wird und dementsprechend scheinbar keine direkte Diskriminierungsabsicht vorhanden ist (vgl. Klocke et al. 2020: 181). Außerdem nehmen Lehrkräfte diese Negativäußerungen erst dann als diskriminierend wahr, wenn die entsprechenden Schüler\_innen auch tatsächlich schwul oder lesbisch sind (vgl. ebd.). Diskriminierendes Verhalten wird also eher ge-

duldet, wenn die diskriminierte Gruppe nicht anwesend zu sein scheint bzw. wenn sie aufgrund fehlender Sensibilisierung der Lehrkräfte nicht mitgedacht wird.

Dies ist dahingehend zu kritisieren, als dass die Wahrnehmung von gruppenbezogenen Beschimpfungen zu negativeren Einstellungen gegenüber der entsprechenden Gruppe führen und das unabhängig von dem dahinter stehenden Motiv (vgl. Klocke et al. 2020: 364). Gerade diese durch Studien<sup>11</sup> belegte Erkenntnis motiviert auf der anderen Seite jedoch auch Lehrkräfte, bei Diskriminierung zu intervenieren, wie Schmidt/Schondelmayer (2015) ausführen. Dabei wird auf die Motivation der Lehrkräfte verwiesen, durch ihr Handeln in der Schule zu einem Klima der Wertschätzung und Akzeptanz beizutragen (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 237f.).

Das Engagement der Lehrkräfte, das Thema Homosexualität zu bearbeiten, geht mit der Erwartung einher, dass durch das eigene Handeln der gegenseitige Respekt der Schüler\_innen sowie die Akzeptanz gegenüber Homosexualität gefördert und Diskriminierung abgebaut werden kann (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.; Klocke et al. 2020: 31). Außerdem begründen Lehrkräfte die Thematisierung von Homosexualität damit, dass sie Schüler\_innen vermitteln wollen, dass Vielfalt und Diversität als Bereicherung wahrzunehmen sind (vgl. Voß 2015: 43f.). Somit lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte die Bearbeitung des Themas Homosexualität als relevant einschätzen, wenn sie darum wissen, dass dies einen positiven Effekt auf die Einstellungen der Schüler\_innen hat, d.h. es wird auf die pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte gegenüber den Adressat\_innen verwiesen.

Zugleich weisen Schmidt/Schondelmayer (2015) darauf hin, dass Lehrpersonen auf eigene Handlungsschwierigkeiten verweisen, die zu Unsicherheit und Unwissen darüber führen, wie bspw. Homosexualität am besten pädagogisch aufgegriffen und bearbeitet werden kann (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 237). Dieses fehlende Handlungswissen ist ein Grund, weswegen Lehrkräfte das Thema Homosexualität zwar generell relevant finden, allerdings aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis ausschließen (vgl. ebd.). Dieses Handlungswissen betrifft zum einen das Wissen um konkrete Interventionsstrategien bei Diskriminierung, also die Fähigkeit, schlagfertig und wirksam reagieren zu können, wenn Schüler\_innen bspw. „Schwuchtel“ oder „Lesbe“ als Schimpfwort verwenden (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.). Zum anderen ist gemeint, dass Lehrkräfte konkretes Wissen darüber haben, wie sie Homosexualität sowohl im Unterricht thematisieren als auch in den schulischen Alltag integrieren können, wozu es in

---

<sup>11</sup> Siehe dazu Nicolas/Skinner (2012): „Our results suggest that [...] the general negative usage of gay may still be perceived as homonegative [...] and negative attitudes towards gay people may have been activated directly“ (Nicolas/Skinner 2012: 657).



der Praxis oft an Ansatzpunkten mangelt (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 233). Außerdem bedeutet Handlungswissen, dass Lehrkräfte wissen, wie mit schwulen oder lesbischen Schüler\_innen konkret umgehen.

In diesem Zusammenhang werden homosexuelle Personen dazu aufgerufen, „[...] ihre Bedürfnisse zu äußern und deutlich zu machen, wie sie ‚richtig‘ behandelt werden wollen. Zugleich wird eine „allgemeine Regelung“ gewünscht. Das gegenseitige Verstehen und eine gegenseitige „Offenheit“ werden als Idealkonstruktion entworfen“ (ebd., Hervorh. im Original). Diese Aufforderung scheint jedoch in einem Widerspruch dazu zu stehen, dass sich, wie in Kapitel 2.4 ausgeführt wurde, in Studien ein oftmals homophobes Klima an Schulen dokumentiert, welches dazu führt, dass viele Schüler\_innen ihre nicht-heterosexuelle Orientierung verheimlichen.

Es wird deutlich, dass Lehrkräfte vor allem dann das Thema Homosexualität als relevant für den schulischen Kontext einschätzen und sich für das Wohlergehen von lesbischen und schwulen Schüler\_innen engagieren sowie bei Diskriminierung intervenieren, wenn sie über konkretes Handlungswissen verfügen und sich kompetent und sicher fühlen (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.; Klocke et al. 2020: 31). Dieses Ergebnis hebt die Bedeutung der Qualifizierung von Lehrkräften hervor, wodurch Unsicherheit und Berührungsängste abgebaut werden können. Demnach sollte das Thema Homosexualität im Zuge von sexueller Vielfalt in der Lehramtsausbildung bearbeitet werden, um zum einen (Handlungs-)Wissen zu vermitteln und zum anderen für das Thema im Kontext Schule zu sensibilisieren (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.). Dabei spielen auch Fortbildungen zu der Thematik eine wichtige Rolle, da auch diese die Überzeugung steigern können, Homosexualität insgesamt als relevante Thematik einzuschätzen (vgl. ebd.). Nicht zuletzt ist eine entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften wichtig, um diesen die Angst vor einem Kontrollverlust über die Schüler\_innen und vor polarisierenden bzw. diskriminierenden Diskussionen zu nehmen, wenn Homosexualität thematisiert wird, da dies als ein Grund genannt wird, weswegen die Bearbeitung des Themas aus der eigenen Praxis ausgeschlossen wird (vgl. Roth 2015: 258; Schmidt/Schondelmayer 2015: 233).

Ein weiterer Grund für den Ausschluss der Thematik ist die Zuständigkeitsproblematik. So konstatieren Schmidt/Schondelmayer (2015), dass die pädagogische Zuständigkeit für Thematiken wie Homosexualität grundlegend ungeklärt ist (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 229f.). Je nach Lehrkraft werde es als Oberstufenthema, als Thema für den naturwissenschaftlichen oder den Ethik-Unterricht gesehen, jedenfalls nicht für den eigenen, d.h. Lehrkräfte schreiben dem Thema in anderen Fä-

chern und Kontexten eine größere Relevanz zu und schließen eine Thematisierung für den eigenen Unterricht aus. In diesem Zusammenhang beschreibt eine Lehrkraft in einem der Interviews das Thema als „Niemandverantwortungsland“ (vgl. ebd.: 230). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Studie von Voß (2015), in der die Lehrkräfte bei der Begründung, warum sie Homosexualität thematisieren bzw. warum nicht, am häufigsten angeben, dass es keinen Bezug zum eigenen Fach gibt und sie es deswegen nicht bearbeiten, zumal die Sexualität Privatsache sei und somit auch im Unterricht nicht angesprochen werden müsse (vgl. Voß 2015: 42).

Weiterhin ergibt sich diese Zuständigkeitsproblematik dadurch, dass die Thematisierung von Homosexualität aus Sicht der Lehrkräfte nicht bzw. zu wenig durch Richtlinien vorgeschrieben ist und das Thema deswegen aus der eigenen pädagogischen Praxis ausgeschlossen wird. Dies erschließt sich daraus, dass Lehrkräfte sich dafür aussprechen, dass Homosexualität als Thema in den Lehrplan bzw. das Schulkonzept aufgenommen werden sollte (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 229f.). Darüber hinaus engagieren sich Lehrkräfte vor allem dann für das Wohlergehen von schwulen oder lesbischen Jugendlichen, wenn diese „[...] davon ausgehen, dass es an ihrer Schule ein inklusives Antidiskriminierungs-Leitbild gibt, das heißt ein Leitbild, in dem häufige Diskriminierungsdimensionen, z.B. sexuelle Orientierung und Geschlechts-Nonkonformität, explizit genannt werden“ (vgl. Klocke et al. 2020: 8).

Demnach wird die Thematisierung von Homosexualität im schulischen Kontext dann als relevant eingeschätzt, wenn ein Bewusstsein über Richtlinien vorhanden ist, die die Bearbeitung des Themas vorschreiben (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es sich bei dem Thema nicht um etwas handelt, dem einige Lehrer\_innen eigenständig eine Relevanz zuschreiben und in ihre Arbeit integrieren. Vielmehr muss dies von anderer Stelle delegiert werden, damit Lehrkräfte das Thema im eigenen schulischen Kontext bearbeiten (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 230). Möglicherweise liegt ein Grund dafür darin, dass konkrete Richtlinien eine Auseinandersetzung mit Homosexualität sowie anderen sexuellen Orientierungen legitimieren und so Unsicherheiten im Umgang mit dem Thema auf Seiten der Lehrkräfte beseitigt werden (vgl. Klocke et al. 2019: 167f.).

Ein weiterer Faktor, von dem abhängig ist, welche Relevanz das Thema Homosexualität für Lehrkräfte hat und wie diese die Thematik dementsprechend aufgreifen und bearbeiten, ist nach Schmidt/Schondelmayer (2015) die Orientierung an den Adressat\_innen (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 227). Gemeint ist damit, dass Lehrkräfte die (De)Thematisierung von ihren Adressat\_innen, d.h. den Schüler\_innen, abhängig

machen. Dabei konnte in der Studie von Schmidt/Schondelmayer (2015) herausgearbeitet werden, dass Lehrkräfte das Thema aus dem eigenen pädagogischen Kontext ausschließen, weil die Schüler\_innen nicht an einer Auseinandersetzung interessiert sind sowie eine negative Einstellung gegenüber der Thematik zeigen (vgl. ebd.: 227).

Hier wird ein Paradox deutlich, denn dieses Ergebnis steht im Widerspruch dazu, dass Lehrkräfte zugleich angeben, das Thema Homosexualität zu bearbeiten und bei Diskriminierung einzuschreiten, gerade weil negative Einstellungen bei Schüler\_innen vorliegen und sie zu einem Abbau dieser beitragen wollen. Weiter verschärft wird dieser Widerspruch durch die Ergebnisse einer weiteren Studie, die feststellt, dass es keinen Bedarf bzw. Anlass für eine Thematisierung gibt, da laut der befragten Lehrkräfte bei den Schüler\_innen kaum Vorurteile oder Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung vorliegen (vgl. Voß 2015: 42). Durch diese unterschiedlichen und zum Teil sich widersprechenden Ergebnisse wird die Vielfältigkeit der Relevanzsetzungen und Argumentationswege von Lehrkräften deutlich, die wiederum von der jeweiligen individuellen Haltung abhängig sind.

Darüber hinaus konstatieren Schmidt/Schondelmayer (2015) in Hinblick auf die Orientierung an den Schüler\_innen, dass Lehrkräfte das Thema Homosexualität als Einzelthema begreifen, da es nur wenige lesbische oder schwule Schüler\_innen gibt (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 227). Dies bedeutet, dass das Thema Homosexualität erst dann von Lehrkräften als relevant eingestuft wird, wenn es auf der schulischen Vorderbühne durch z.B. ein Outing präsent wird (vgl. Klenk 2019: 65). Lehrkräfte thematisieren Homosexualität demnach eher dann, wenn sie davon ausgehen, dass sich in ihrer Klasse lesbische oder schwule Schüler\_innen befinden und umgekehrt ist das (scheinbare) Nicht-Vorhandensein ein Grund gegen die Bearbeitung des Themas (vgl. Klocke 2012: 94; Klocke et al. 2019: 170).

In diesem Zusammenhang machen Schmidt/Schondelmayer (2015) auf die Wahrnehmungsgrenzen von Lehrkräften aufmerksam, die dazu führen, dass Lehrer\_innen häufig angeben, dass Homosexualität kein Thema an ihrer Schule sei, weil sie z.B. keine schwulen oder lesbischen Schüler\_innen in ihren Klassen kennen<sup>12</sup> (vgl. Schmidt/Schondelmayer 2015: 227). Allerdings ist dies dahingehend zu hinterfragen als dass damit vorausgesetzt wird, dass sich schwule bzw. lesbische Schüler\_innen als solche bekennen (vgl. ebd.: 227). Da diese jedoch – wie in Kapitel 2.4 erläutert – ihre sexuelle Orientierung in der Schule oft verheimlichen, ist das Thema im Unterricht so-

---

<sup>12</sup> So berichtete bspw. in der Studie von Klocke (2012) nur eine\_r von zwölf Klassenlehrer\_innen der neunten/zehnten Klassen von einem schwulen Schüler in der eigenen Klasse und niemand von einer lesbischen Schülerin (vgl. Klocke 2012: 88).

wie im Schulalltag häufig (für Lehrkräfte) unsichtbar. Aus diesem Grund spricht sich Klocke et al. (2019) dafür aus, dass Lehrkräfte bereits in der Ausbildung, durch Fortbildungen und/oder Informationsmaterialien dafür sensibilisiert werden, dass sich in den meisten Schulklassen (un)geoutete lesbische und schwule Schüler\_innen befinden (vgl. Klocke et al. 2019: 170).

Zusammenfassend lässt sich über den Umgang von Lehrkräften mit dem Thema Homosexualität festhalten, dass die Relevanzsetzungen der Lehrer\_innen von verschiedenen Faktoren abhängig sind, die je nach Lehrperson individuell in einer Wechselwirkung stehen. Insgesamt sind die wesentlich herausgearbeiteten Faktoren die Haltung und damit einhergehend die Sensibilität der Lehrkraft gegenüber dem Thema Homosexualität sowie das jeweilige (Handlungs-)Wissen, über das die Lehrperson verfügt. Außerdem spielt eine Rolle, inwiefern sich Lehrer\_innen durch z.B. vorhandene Richtlinien für das Thema zuständig fühlen. Nicht zuletzt ist die Relevanzsetzung der Lehrkräfte von der jeweiligen Orientierung an den Adressat\_innen, d.h. den Schüler\_innen abhängig.

### **3. Forschungsdesign**

Die Relevanz der vorliegenden Masterarbeit wird neben den in der Einleitung ausgeführten Gründen dadurch weiter bestärkt, dass in der Auseinandersetzung mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Bezugsrahmen herausgestellt wurde, dass es für den berufsbildenden Schulbereich insgesamt kaum durch empirische Studien generierte Erkenntnisse gibt. Dies gilt sowohl für die Frage nach der Sichtbarkeit von Homosexualität in berufsbildenden Schulen als auch in Hinblick darauf, wie Homosexualität in der Ausbildung von Lehrkräften vorkommt bzw. bearbeitet wird. Nicht zuletzt gibt es für berufsbildende Schulen keine repräsentativen Erkenntnisse darüber, wie und aus welchen Gründen Lehrkräfte das Thema Homosexualität aufgreifen und bearbeiten<sup>13</sup>. Der überwiegende Teil der aufgeführten Studien bezieht sich auf den allgemeinbildenden Schulbereich, weswegen für berufsbildende Schulen und im Speziellen für Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik in Niedersachsen eine Forschungslücke identifiziert werden kann. Dies ist insofern zu hinterfragen als dass in diesen beiden sozialpädagogischen Ausbildungen eine besondere Relevanz vorliegt, weswegen die Thematik Homosexualität aufgegriffen und bearbeitet werden sollte<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Siehe dazu Kapitel 2.4, 2.5 und 2.6

<sup>14</sup> Siehe dazu Kapitel 2.2

Somit liegt das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit darin, aufzudecken, welche Relevanz das Thema Homosexualität für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik hat und inwiefern sich dies auf ihr Handeln im schulischen Kontext auswirkt. Das Ziel ist es demnach, durch Antworten auf die formulierte Forschungsfrage ein besseres Verständnis von sozialer Wirklichkeit zu erhalten und somit Deutungs- und Wahrnehmungsmuster, Handlungsabsichten und Sinnzusammenhänge der befragten Personen aufzudecken und zu erschließen. Damit steht im Vordergrund dieser qualitativ ausgerichteten Forschungsarbeit, einen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen und Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte zu erhalten (vgl. Flick et al. 2013: 19). Dieser soll durch das folgende Forschungsdesign erreicht und gewährleistet werden.

### 3.1 Datenerhebung mittels qualitativem Leitfadeninterview

Bevorzugte Methoden eines qualitativ ausgerichteten Forschungsansatzes sind diverse Interviewformen, in denen Einzelpersonen die Möglichkeit haben, ihre individuell wahrgenommene Sicht – oder konstruktivistisch formuliert: die vom Individuum selbst konstruierte Wirklichkeit – darzulegen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 437). Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert dabei aus dem jeweiligen Erkenntnisinteresse, der Fragestellung sowie der zu befragenden Zielgruppe (vgl. ebd.: 438). Eine dieser Interviewformen ist das Leitfadeninterview, welches als nichtstandardisiertes Interview den qualitativen Erhebungsmethoden zugeordnet wird und das als Methode zur Bearbeitung der Forschungsfrage ausgewählt wurde.

Das Leitfadeninterview arbeitet mit vorgegebenen Themen und einer Frageliste, dem sogenannten Leitfaden (vgl. Gläser/Laudel 2010: 41f.). Diese Interviewform eröffnet vielfältige Möglichkeiten bezüglich der Frageformulierungen, Nachfragestrategien und der Abfolge der Fragen (vgl. Hopf 2000: 350). Es ermöglicht einen natürlichen Gesprächsfluss, da die interviewten Personen frei antworten können und garantiert gleichzeitig, dass alle relevanten Aspekte erfragt werden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 439). Durch die Standardisierung der Fragen wird außerdem eine Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews gewährleistet. Deshalb empfiehlt es sich, die Interviews von Personen durchführen zu lassen, die sich intensiv mit dem Forschungsthema beschäftigt haben. So sind diese besser in der Lage, das Gespräch zu beurteilen und Fragen bzw. Nachfragen zu stellen (vgl. Hopf 2000: 358; Friebertshäuser/Langer 2010: 439). Durch die Orientierung am Leitfaden wird außerdem verhindert, dass die subjektive Theorie, die der/die Interviewer\_in entwickelt, das Frageverhalten beeinflusst.

Bei der Verwendung des Leitfadenterviews ist es von großer Bedeutung, dass die interviewende Person die Fragen nicht als Zwang, sondern als Unterstützung begreift. Wird sich zu sehr am Leitfaden orientiert, können Gesprächsthemen, welche die Interviewpartner\_innen (möglicherweise zusätzlich) relevant finden, unterdrückt beziehungsweise vernachlässigt werden. Aus diesem Grund fungieren die Leitfragen vielmehr als Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die befragten Personen dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen (vgl. ebd.). Auf diese Weise können die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte in Hinblick auf die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage aufgedeckt und in einem nächsten Schritt analysiert und ausgewertet werden. Somit ergibt sich aus den genannten Gründen die Wahl des Leitfadenterviews als Datenerhebungsmethode.

Insgesamt besteht der Leitfaden dieser Forschungsarbeit aus sieben Fragen mit jeweils möglichen weiterführenden Unterfragen. Diese stehen in einer logischen Reihenfolge und weisen einen klaren Bezug zur Forschungsfrage auf. Die Reihenfolge wurde unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit festgelegt, sodass die Lehrkräfte erst nach ihrem allgemeinen Verständnis des Begriffs Homosexualität gefragt werden. Anschließend sollen die Lehrkräfte von ihren Erfahrungen berichten, inwiefern Homosexualität als Thema in der Schule sichtbar wird, um im Anschluss die Grundhaltung der Lehrkräfte zu identifizieren, ob Homosexualität in der Schule als Thema bearbeitet werden sollte, bevor spezifisch nachgefragt wird, ob bzw. inwiefern das Thema in den eigenen Unterricht integriert wird. Dabei soll vor allem eine eventuelle Differenz zwischen der Grundhaltung und dem tatsächlichen Handeln der Lehrkräfte aufgedeckt werden, wie sie bspw. von Schmidt/Schondelmayer (2015) herausgestellt wurde. Die letzten beiden Fragen beziehen sich auf die Kenntnis von rechtlichen Grundlagen und die Thematisierung von Homosexualität in der eigenen Ausbildung<sup>15</sup>.

Das Sample stellen Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik von unterschiedlichen Schulen in Niedersachsen dar. Es werden dabei insgesamt fünf Lehrer\_innen mithilfe des entwickelten Leitfadens interviewt. Zwei der Lehrkräfte sind an der Berufsbildenden Schule (BBS) in Lüchow-Dannenberg tätig, zwei Lehrpersonen an der BBS in Stade und eine Lehrkraft an der BBS in Osterholz-Scharmbeck. Erreicht wurden alle Lehrer\_innen durch persönliche Kontakte, die innerhalb von verschiedenen Praktika der Autorin dieser Arbeit geknüpft wurden. Diese Art

---

<sup>15</sup> Den gesamten Leitfaden siehe Anhang (S. 72).

und Weise der Kontaktherstellung zu Interviewpartner\_innen wurde bedingt durch die seit März 2020 in Deutschland anhaltende Corona-Pandemie, da offizielle Anfragen über die Schulleitungen verschiedener Schulen unbeantwortet blieben bzw. aufgrund der Pandemie eine Absage erteilt wurde. Aus diesem Grund kam es zu der Entscheidung, die persönlichen Kontakte zu nutzen, wobei jedoch darauf geachtet wurde, dass die Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulen tätig sind, um eine möglichst breit gefächerte Stichprobe zu generieren.

Aus organisatorischen Gründen wurde der Zeitpunkt der Erhebung auf die ersten beiden Novemberwochen 2020 festgelegt. Aufgrund der Corona-Pandemie und der Anfang November verschärften Maßnahmen der Bundesregierung zur Eindämmung des Virus wurde allen Lehrer\_innen angeboten, das Interview online über Zoom stattfinden zu lassen. Drei der fünf Personen präferierten diese Möglichkeit des Online-Formates, während zwei der Interviews in Präsenz an dem Schulstandort in Stade stattfanden. Welche Auswirkungen das geänderte Online-Setting auf das geführte Interview hat, ist unklar. Fest steht, dass Lamnek/Krell (2010) in Hinblick auf die Situation von qualitativen Interviews herausstellen, dass der Ort die Lebensnähe des Interviews unterstützen sollte und in einer natürlichen und dem Interviewpartner\_in bekannt erscheinenden Umgebung liegen sollte (vgl. Lamnek/Krell 2010: 361f.). Da sich alle Lehrkräfte, die online interviewt wurden, während des Interviews Zuhause befanden, ist von dieser Alltagssituation auszugehen, allerdings kann es sein, dass das Online-Format an sich für die Lehrkräfte keinen Alltag darstellte, obwohl allen Lehrkräften das Programm Zoom bekannt war, da es für den eigenen online stattfindenden Unterricht genutzt wurde.

Um das Transkribieren und die Auswertung im Anschluss an die Erhebung zu erleichtern, wurde sich dazu entschieden, die Interviews mit einem Aufnahmegerät aufzuzeichnen, was die schriftliche Einwilligung der Interviewpartner\_innen voraussetzt, die vor dem Interview von allen Lehrer\_innen unterschrieben wurde. Außerdem wurde allen Interviewpartner\_innen absolute Vertraulichkeit und Anonymität zugesichert sowie die Löschung der Aufnahmen nach sechs Monaten. Die Interviews, die sich mit einer Länge zwischen 10 und 12 Minuten alle in einem ähnlichen zeitlichen Rahmen bewegten, wurden im Anschluss nach den Transkriptionsregeln von BELTZ in Anlehnung an Lamnek/Krell (2010) verschriftlicht.

## 3.2 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode zum Zweck der Analyse von Material bzw. Dokumenten, bei der durch ein Kodierungsverfahren fixierte Kommunikation wie bspw. durch Interviews generierte Transkripte analysiert werden können (vgl. Mayring 2015: 11). So definiert Schreier (2014) die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen, „[...] indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien zugeordnet werden. In dieser Definition spiegelt sich als zentrales Definitionsmerkmal die Kategorienorientierung des Verfahrens.“ (Schreier 2014: 3). Gerade diese Kategorienbildung unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse von anderen qualitativen Verfahren und durch die interpretative Erstellung und Anwendung des Kategoriensystems unterscheidet es sich von quantitativen Verfahren (vgl. Schreier 2014: 3).

Da die qualitative Inhaltsanalyse der Beantwortung einer Forschungsfrage dient, müssen aus komplexen Inhalten die für die Beantwortung relevanten Informationen herausgefiltert und anschließend auf wechselseitige Relationen untersucht werden. Diese wiederum werden dann einem Merkmalstypus, einer Kategorie, zugeordnet. In anderen Worten werden somit Teile des Materials nach bestimmten Kriterien geordnet und in Hinblick auf die Forschungsfrage in Kategorien unterteilt. Somit ist nach Kuckartz eine Kategorie das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten (vgl. Kuckartz 2018: 31). Kuckartz unterscheidet verschiedene Arten von Kategorien wie Faktenkategorien, thematische Kategorien oder auch natürliche Kategorien, die aus dem Material heraus entwickelt werden (vgl. ebd.: 34f.). Die natürlichen Kategorien sind laut Schreier (2014) ein wichtiges Merkmal qualitativer Inhaltsanalysen und werden auch als In-Vivo-Codes bezeichnet. Dieser Begriff wird vor allem in der Grounded Theory angewendet. Kategorie und Code werden oftmals unterschiedlich und nicht durchgängig klar voneinander getrennt verwendet, sodass Kuckartz (2018) sie synonym verwendet (vgl. ebd.: 35f.).

Insgesamt wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch, regelgeleitet und an den Gütekriterien der Validität und der Reliabilität orientiert vorgegangen, jedoch unterscheidet sich das genaue Vorgehen je nach Autor (vgl. Schreier 2014: 2). Bekannte Verfahren sind bspw. die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018), die sich vor allem durch ihre jeweilige Kategorienbildung unterscheiden. Dabei werden insbesondere zwei Vorgehensweisen unterschieden: die induktive und deduktive Kategorienbildung. Bei der induktiven werden die Kategorien aus dem Analysematerial heraus gebildet, bei der deduktiven Vorgehensweise werden sie anhand einer



bereits vorhandenen Theorie gebildet (vgl. Kuckartz 2018: 71f.; Mayring 2015: 85). Während Mayring (2015) betont, dass die qualitative Inhaltsanalyse ein theoriegeleitetes Verfahren ist und dementsprechend Kategorien zunächst überwiegend entlang der Theorie entwickelt werden sollen, plädiert Kuckartz (2018) dafür, offen zu lassen, in welchem Ausmaß Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material entwickelt werden, solange zumindest ein Teil der Kategorien aus dem Material stammt und somit die Passung des Kategoriensystems an das Material sichergestellt ist (vgl. Kuckartz 2018: 78; Mayring 2015: 85ff.; Schreier 2014: 5). In dieser Forschungsarbeit wird sich an der von Kuckartz beschriebenen Mischform der beiden Vorgehensweisen orientiert, d.h. es wird eine deduktiv-induktive Kategorienbildung angewandt, bei der die Hauptkategorien aus der Forschungsfrage oder der Bezugstheorie abgeleitet werden (vgl. Kuckartz 2018: 95f.). Diese dienen jedoch – im Unterschied zu einem deduktiven Vorgehen – lediglich als Ausgangspunkt, von dem aus anschließend induktiv aus dem Material heraus die Subkategorien entwickelt werden (vgl. ebd.). Die Gesamtheit aller Kategorien wird schließlich als Kategoriensystem bezeichnet (vgl. ebd.: 38).

Ein weiterer Unterschied zwischen Mayring (2015) und Kuckartz (2018) liegt darin, dass beide unterschiedliche Varianten bezüglich des eigentlichen Verfahrens einer qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet haben. Mayring unterscheidet die zusammenfassende, die explikative und die strukturierende Inhaltsanalyse als Hauptformen, wobei er letztere als zentrale Technik hervorhebt. Auch Kuckartz unterscheidet drei Formen, nämlich die inhaltlich-strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014: 3f.; Kuckartz 2018: 48). Das strukturierende Verfahren, und hier in erster Linie das inhaltlich-strukturierende Verfahren, gilt als Kern der qualitativen Inhaltsanalyse. Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ist die ausgewählte Forschungsmethode, da die Identifizierung von (Sub-)Themen und deren Systematisierung sowie Analyse von wechselseitigen Relationen im Vordergrund steht und so in einem regelgeleiteten Verfahren der Forschungsfrage nachgegangen werden kann. Dieses Verfahren wird im Folgenden theoretisch erläutert.

Im Zentrum der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz steht die Kategorienbildung, die in deduktiv-induktiver Form erfolgt. Zu Beginn wird das Material sorgfältig gelesen, wichtig erscheinende Textstellen werden markiert und Anmerkungen sowie Besonderheiten werden in Memos festgehalten (vgl. ebd.: 101). In einer zweiten Phase werden die thematischen Hauptkategorien entwickelt, die aus der Forschungsfrage, dem theoretischen Bezugsrahmen und dem bei der Datenerhebung eingesetzten Leitfaden abgeleitet werden (vgl. ebd.: 97). Darüber hinaus können

Hauptkategorien jedoch auch direkt am Material entwickelt werden, deshalb gilt es, während des Lesens offen für weitere Kategorien zu sein und diese ebenfalls festzuhalten (vgl. ebd.: 101f.). Bevor der erste Codierprozess initiiert wird, empfiehlt Kuckartz, die Hauptkategorien zu definieren und diese innerhalb eines Probedurchlaufes am empirischen Material auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin zu überprüfen (vgl. ebd.).

Anschließend folgt laut Kuckartz der erste Codierprozess, bei dem das gesamte Material codiert wird, d.h. den (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Kategorien zugeordnet wird (vgl. ebd.). Bei diesem Verfahren können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden. Eine Codiereinheit sollte eine Sinneinheit darstellen, also so groß gewählt werden, dass das Segment auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist. Entlang der Hauptkategorien kommt dann im nächsten Schritt zu einer Ausdifferenzierung dieser, indem Subkategorien induktiv aus dem Material herausgebildet und definiert bzw. durch Zitate aus dem Material illustriert werden (vgl. ebd.: 106). In der darauffolgenden Phase werden die ausdifferenzierten Subkategorien in einem zweiten Codierprozess den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet. Wenn die Subkategorien bereits feststehen, können diese den Textstellen auch direkt zugeordnet werden und die gesonderte Codierung der Hauptkategorien muss nicht vorgenommen werden (vgl. ebd.: 110). Darauf folgt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.

Die genaue Einhaltung der beschriebenen Schritte ist nicht zwingend erforderlich. So können noch neue Daten erhoben werden, auch wenn das Kategoriensystem bereits erstellt wurde. Ebenso kann die Forschungsfrage im Verlauf in einem gewissen Rahmen verändert bzw. präzisiert werden. Zudem können die Kategorien während des Analyseprozesses noch verfeinert und ggfs. weitere ergänzt werden (vgl. ebd.: 46). Das gesamte Verfahren kann darüber hinaus computergestützt mit der Software MAX-QDA durchgeführt werden, die die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse in jeder Phase des Analyse- und Auswertungsprozesses beträchtlich unterstützt (vgl. ebd.: 181ff.).

## **4. Darstellung der Ergebnisse**

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Forschung entlang der Auswertungskategorien dargestellt werden, die innerhalb des Kodierungsprozesses entstanden sind. Das Codesystem besteht dabei aus sechs Hauptkategorien, die sich teilweise in Subkategorien unterteilen. Insgesamt wurden 111 Codes (Textstellen) den ausgearbeiteten

Kategorien zugeordnet. Abbildung 1 veranschaulicht das Kategoriensystem und zeigt zudem die unterschiedlichen Ebenen der Kategorien und die zahlenmäßige Verteilung der Codes.

Codesystem		111
●	Begriffsverständnis Homosexualität	5
▲	● Erfahrungen und Sichtbarkeit	0
●	● Privater Kontext	9
●	● Schulischer Kontext	16
▲	● Relevanz und Begründungsmuster	7
●	● Gesellschaftliche Verantwortung	7
●	● Spezifikum BFS und FS	8
●	● Sensibilisierung als Aufgabe der Lehrkraft	10
▲	● Handeln im schulischen Kontext	1
●	● Unterricht	11
●	● Kollegium	3
●	● Abhängigkeitsfaktoren	11
▲	● Kenntnisse über Rahmenbedingungen	4
●	● Grundgesetz	2
●	● Leitbild der Schule	3
●	● Rahmenrichtlinien	6
●	● Thematisierung in der Lehramtsausbildung	8

Abbildung 1: Überblick Kategoriensystem

Die erste Hauptkategorie „Begriffsannäherung Homosexualität“ beinhaltet das Begriffsverständnis der Interviewpartner\_innen von Homosexualität. In der zweiten Hauptkategorie „Erfahrungen und Sichtbarkeit“ wird analysiert, welche Erfahrungen die Lehrkräfte sowohl im privaten als auch im schulischen Kontext mit dem Thema Homosexualität gemacht haben. Die dritte Hauptkategorie „Relevanz und Begründungsmuster“ beleuchtet, welche Relevanz das Thema Homosexualität für die Lehrkräfte hat und welche Begründungen diese dafür jeweils anführen. In der vierten Hauptkategorie „Handeln im schulischen Kontext“ geht es darum, inwiefern die Lehrpersonen die Thematik Homosexualität innerhalb und außerhalb des Unterrichts aufgreifen sowie von welchen Faktoren sie dies abhängig machen. Mit Blick auf die Forschungsfrage wird der dritten und vierten Hauptkategorie besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings spielen auch die anderen Hauptkategorien für eine ganzheitliche Perspektive eine wichtige Rolle. So geht es in der fünften Hauptkategorie „Kenntnisse über Rahmenbedingungen“ darum, inwieweit sich die befragten Lehrer\_innen darüber bewusst sind, welche rechtlichen Bedingungen es gibt, die eine Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule vorschreiben und schließlich wird in der sechsten Hauptkategorie „Thema-

tisierung in der Lehramtsausbildung“ untersucht, ob Homosexualität ein Thema in der Ausbildung der Lehrpersonen gewesen ist.

#### 4.1 Begriffsverständnis Homosexualität

Mit Blick auf die Frage, was die befragten Lehrer\_innen unter dem Begriff Homosexualität verstehen, zeigt sich ein überwiegend einheitliches Bild. Alle Lehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang die Gleichgeschlechtlichkeit bzw. das gleichgeschlechtliche emotionale Interesse (vgl. T1, Pos. 2; T2, Pos. 2; T3, Pos. 3; T4, Pos. 2; T5, Pos. 2). Vier der fünf befragten Personen beschreiben Homosexualität in diesem Sinne als „gleichgeschlechtliche Liebe“ (T1, Pos. 2; T2, Pos. 2; T4, Pos. 2) oder „Liebe zwischen zwei Menschen des gleichen Geschlechts“ (T3, Pos. 3). Hier wird deutlich, dass die Lehrkräfte eine emotionsgebundene Vorstellung von Homosexualität als „Liebe“ zwischen Menschen des gleichen Geschlechts haben, denn es wird nicht auf die sexuelle Anziehungskraft verwiesen, die losgelöst von Gefühlsempfindungen wie Liebe sein kann. Lediglich eine Lehrkraft verweist neben gleichgeschlechtlicher Liebe auch auf die Anziehungskraft zu dem gleichen Geschlecht (vgl. T2, Pos. 2).

Weiterhin wird von einer Lehrkraft bei der Frage nach dem Begriffsverständnis beschrieben, dass sich homosexuelle Lebensformen „[...] von der durchschnittlich (1s) binär orientierten Mehrheitsgesellschaft [...]“ (T5, Pos. 2) unterscheiden. Es wird auf die heteronormative Ausrichtung der Gesellschaft aufmerksam gemacht, die dazu führt, dass Homosexualität als Abweichung von der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität wahrgenommen wird. Innerhalb dieser Definition geht die Lehrkraft demnach auf einen gesellschaftlichen Zusammenhang ein, der das eigene Begriffsverständnis prägt.

Insgesamt haben alle Lehrkräfte ein grundlegendes Verständnis von Homosexualität als ein auf das gleiche Geschlecht gerichtetes emotionales sowie sexuelles Interesse. Im weiteren Verlauf der Interviews wird jedoch auch deutlich, dass Homosexualität oft in Zusammenhang mit der geschlechtlichen Identität genannt wird. So antwortet eine Lehrer\_in auf die Frage, ob Homosexualität ein Thema im Kontext Schule sein sollte, folgendermaßen:

„(---) JA. Unbedingt. Weil man kommt ja auch immer mehr dazu, dass man nicht mehr Jungs und Mädchen sagt, sondern dass man diese Zwischengeschlechter (-- ) sag ich jetzt mal so salopp (.) ähm mehr anerkennt und mehr berücksichtigt. Und mehr hinguckt, dass es EBEN NICHT nur Jungs und Mädchen gibt, sondern alle möglichen Zwischentöne, die auch ihre Berechtigung haben und (.) und auch Namen kriegen müssen. Und ich glaube in diesem Zug ist es auch ganz wichtig auch

die gleichgeschlechtliche Liebe einfach (--) als was zu sagen (--) das geht hier um LIEBE und um ZUWENDUNG und nicht um ähm (---) unbedingt Mann und Frau oder sowas“ (T1, Pos. 34).

Die zunehmende Berücksichtigung und Anerkennung von vielfältigen geschlechtlichen Identitäten wird hier als Begründung dafür herangezogen, dass Homosexualität in der Schule ein Thema sein sollte. Dass es jedoch keine zwangsläufige Verbindung oder wechselseitige Bedingtheit bzw. Wechselwirkung zwischen Homosexualität und der geschlechtlichen Identität gibt, bleibt hier von der Lehrkraft unreflektiert. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrer\_in keine trennscharfe Abgrenzung zwischen sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität wahrnimmt bzw. vornimmt. Dass Homosexualität im Zusammenhang mit der geschlechtlichen Identität genannt wird, findet sich auch in anderen Interviews wieder (vgl. T2, Pos. 16; T3, Pos. 20). Somit liegt zwar ein grundlegendes Begriffsverständnis von Homosexualität bei den Lehrer\_innen vor, allerdings scheint auch Unsicherheit dahingehend vorzuliegen, die sexuelle Orientierung von der geschlechtlichen Identität trennscharf zu unterscheiden bzw. das Bewusstsein fehlt, dass es dabei einen Unterschied gibt.

## 4.2 Erfahrungen und Sichtbarkeit

In dieser Hauptkategorie werden die Ergebnisse zu der Frage dargestellt, welche Erfahrungen die befragten Lehrkräfte mit dem Thema Homosexualität gemacht haben und wie diese Thematik demzufolge für die Lehrer\_innen sichtbar ist. Dabei wird auf die Erfahrungen einerseits im privaten Umfeld und andererseits im schulischen Alltag eingegangen. Dementsprechend wurde im Laufe des Analyseprozesses eine Unterteilung dieser Kategorie in die Subkategorien „Privater Kontext“ und „Schulischer Kontext“ vorgenommen.

In Hinblick auf die Erfahrungen der Lehrer\_innen im privaten Kontext wird deutlich, dass den Lehrkräften das Thema Homosexualität auf vielfältige Weise in ihrem privaten Kontext begegnet. So berichtet eine Lehrkraft, dass ihr die zunehmende Präsenz des Themas Homosexualität in diversen Fernsehsendungen auffällt. Dabei nennt sie zum einen Dokumentationen, die sich mit Diversität und in diesem Zuge auch mit Homosexualität auseinandersetzen (vgl. T4, Pos. 4-5). Zum anderen berichtet die Lehrer\_in von ihrer Wahrnehmung, dass in diversen Spielfilmen homosexuelle Lebensweisen vermehrt vorkommen und thematisiert werden (vgl. ebd.). Eine andere Lehrer\_in fasst ihre privaten Erfahrungen mit Homosexualität folgendermaßen zusammen:

„Mhm. Ähm (1s). Ja. natürlich in erste Linie über Freundinnen und Freunde, die (--) homosexuell sind. Ähm. Oder auch jegliche Form, ich bin da an der Stelle selbst

sehr offen in meiner sexuellen Gestaltung und finde (.) genau das ist ein Thema das ich sehr spannend finde. Ähm. Ja [...] meine Freunde und in meiner Familie, meine Nachbarn Zuhause. [...] Also das ist durchaus präsent in meinem Leben“ (T3, Pos. 4).

Diese Aussage macht deutlich, dass die Lehrer\_in in unterschiedlichen Kontexten mit dem Thema Homosexualität in Berührung kommt, nämlich im Bekannten-, Freundes- und Familienkreis, d.h. auf verschiedenen privaten Ebenen. Darüber hinaus gibt sie an, in der Ausgestaltung der eigenen Sexualität offen zu sein, womit das Thema für diese Lehrkraft zudem in besonderer Weise auf der persönlichen Ebene sichtbar wird.

Eine Lehrer\_in berichtet außerdem von Erfahrungen aus ihrem Studium, in dem sie zwei schwule Kommilitonen kennengelernt hat, die sich offen zu ihrer Homosexualität bekannten (vgl. T4, Pos. 4). Weiterhin wird im Laufe eines anderen Interviews von Erfahrungen mit einem schwulen Kollegen im Referendariat berichtet, der in der Schule seine Homosexualität verheimlichte, denn „DER hatte GROßE Angst davor, dass das in seiner Schule (.) in einer Berufsschule ähm in Hamburg publik wird, dass er schwul ist. Weil er so Angst hatte davor, dass er nicht ernst genommen wird“ (T1, Pos. 24). Darüber hinaus werden auch Erfahrungen geteilt, bei denen Freunde der befragten Lehrkraft homophobe Äußerungen machen, gegen die die befragte Person dann vorgeht: „Und das sind natürlich genau die richtigen Freunde für MICH, weil ich dann immer ähm (.) GEGENKONTER. Und dann immer ziemlich (--) wie soll ich sagen (--). Ich hab immer gute Argumente, warum ich deren Argumente nicht verstehe“ (T2, Pos. 6). Diese Erfahrungen der beiden Lehrkräfte deuten darauf hin, dass die Erfahrungen mit Homosexualität auch in Verbindung mit Diskriminierung bzw. der Angst vor Diskriminierung auftreten.

Auffällig ist, dass die Lehrer\_innen im Zuge ihrer Berichte über die eigenen privaten Erfahrungen mit Homosexualität betonen, dass sie selbst eine offene Haltung diesem Thema gegenüber haben. So macht die Lehrer\_in aus dem letzten Beispiel deutlich, dass sie gegen die homophoben Aussagen ihrer Freunde vorgeht und gegen diese argumentiert. Bei einer anderen Lehrer\_in wird die offene Haltung vor allem durch eine positive Betonung verdeutlicht.

„Also wir haben uns hinterher noch getroffen in so einem ähm (.) Trupp mit ein paar Leuten und ähm das war (.) ein GANZ TOLLER TYP und das war ähm eine große FREUDE den kennenzulernen und mit dem Sachen zu machen. Der hat in Hamburg gewohnt und dann sind wir dann auch mal dahin gefahren mit ein paar Leuten und waren auch in einer Schwulenkneipe und so ((lacht)). Das war ein spannendes ERLEBNIS und hat mir ähm auch echt SPAß gemacht, weil ich hab

so das Gefühl gehabt, dass die schwulen Männer so UNGLAUBLICH freundlich mit mir umgegangen sind“ (T1, Pos. 6-9).

Die Lehrer\_in betont u.a. durch die Worte „GANZ TOLLER TYP“ und „große FREUDE den kennenzulernen“ ihre Sympathie gegenüber ihrem schwulen Freund und macht auf diese Weise indirekt ihre offene Haltung gegenüber dem Thema Homosexualität deutlich, die sie jedoch im weiteren Verlauf des Interviews auch explizit formuliert (vgl. T1, Pos. 64). Auch andere Lehrer\_innen kommunizieren ihre offene Haltung direkt und machen darauf aufmerksam, dass die sexuelle Ausrichtung eines Menschen für sie persönlich keine Rolle spielt.

In Bezug auf die Erfahrungen der Lehrer\_innen mit Homosexualität im schulischen Kontext zeigt sich ein ähnlich vielfältiges Bild wie bei den Erfahrungen im Privaten. Eine Lehrkraft gibt an, dass sie zwei Kolleg\_innen an ihrer Schule kennt, die lesbisch sind (vgl. T3, Pos. 4). Vier von fünf Lehrer\_innen berichten davon, dass sie von schwulen oder lesbischen Schüler\_innen wissen (vgl. T1, Pos. 10; T2, Pos. 8; T3, Pos. 4; T4, Pos. 6). Dabei wird zum einen von einer Person berichtet, die sich im direkten Anschluss an den Unterricht vor der Lehrperson im Einzelgespräch als homosexuell geoutet hat, weil sie durch das Aufgreifen des Themas durch die Lehrkraft dazu ermutigt wurde (vgl. T2, Pos. 8). Zum anderen wird von Situationen berichtet, in denen sich Schüler\_innen offen vor der Lehrkraft sowie der gesamten Klasse als homosexuell geoutet haben.

„Vor ZWEI Jahren glaub ich war ich in einer Klasse, wo zwei FRAUEN davon erzählten, dass sie lesbisch sind. Beziehungsweise die EINE Frau erzählte, ähm dass sie da ganz OFFEN wäre. Sie wäre auch gerne mit Frauen zusammen, aber auch gerne mit Männern. (.) Und das erzählte sie GANZ locker und offen im Unterricht. Ähm. (.) Wobei ich genau gemerkt, dass bei einigen Schülerinnen und Schülern ähm so die KINNLADE klappte und die haben keinen Mucks mehr von sich gegeben. Also mein Empfinden war die waren ein bisschen überfordert damit, dass die so OFFEN waren“ (T1, Pos. 10).

Hier berichtet die Lehrkraft von ihrer Wahrnehmung, dass das Outing und die Offenheit der beiden Schülerinnen bezüglich ihrer sexuellen Orientierung zu einer Überforderung auf Seiten der Mitschüler\_innen geführt hat. Allerdings wird auch betont, dass diese Überforderung nicht mit negativem bzw. homophobem Verhalten einhergeht, sondern, dass sich die Schüler\_innen tolerant verhalten und die geouteten Mitschüler\_innen keine Ausgrenzung erfahren (vgl. T1, Pos. 18; T4, Pos. 6). Weiterhin geht die Lehrkraft auch auf die eigene Unsicherheit bzw. Überforderung ein, die sich aus der folgenden Situation ergibt:

„EINEN Schüler hatten wir, DER ähm saß im Stuhlkreis ganz FRISCH und der SAGTE Mein Name ist <Name> und ich bin schwul. (--). Worauf MEINE Kinnlade runterklappte und ich plötzlich überlegen musste: warum SAGT er das? Ich frag hier NIEMANDEN mit wem er ins Bett geht. Warum ist das jetzt für IHN wichtig ähm (.) sich zu outen. Und ich hab das so stehen gelassen und dann kamen wir ins Gespräch irgendwie so auch mit den anderen. Und dann haben alle gesagt: ist doch GANZ NORMAL. Und dann hab ich nur so für mich gedacht (.) ich glaub ich habs auch gesagt: NORMAL ist es erst, wenn einer nicht mehr im Stuhlkreis sagen muss und ich bin schwul, weils eben wirklich so normal ist, dass es eben einfach so IST und FERTIG“ (T1, Pos. 14-19).

Es wird deutlich, dass das Outing des Schülers zunächst aufgrund der Unvorhersehbarkeit dieser Situation zu einer Überforderung der Lehrperson führt. Gleichzeitig regt die Situation die Lehrer\_in jedoch auch zu einer Reflexion über die Motive seines Handelns an und führt schließlich zu einer erhöhten Sensibilisierung dafür, dass zum einen Homosexualität im schulischen Kontext keine Normalität darstellt. Zum anderen reflektiert die Lehrkraft im Folgenden, dass Schüler\_innen innerhalb einer Klasse unabhängig von einem Outing homosexuell sein können. So betont die Lehrer\_in, dass diese Situation für sie ein Spektrum aufgemacht hat, weswegen sie in ihrem Unterricht bemüht ist, Schüler\_innen nicht spezifisch nach einem Freund oder einer Freundin zu fragen, sondern bewusst nach einer Partnerschaft (vgl. T1, Pos. 12). Durch einen sensiblen Sprachgebrauch und die Verwendung von Oberbegriffen versucht die Lehrkraft, dem Spektrum an sexuellen Orientierungen gerecht zu werden und niemanden verbal auszuschließen. Diese Intention des sensiblen Sprachgebrauchs findet sich auch in einem anderen Interview (vgl. T5, Pos. 13).

Dass das Outing von Schüler\_innen und die damit einhergehende Sichtbarkeit von Homosexualität die Lehrkräfte für die Thematik sensibilisiert bzw. überhaupt erst auf dieses Thema aufmerksam macht und in deren Wahrnehmungsbereich rückt, wird auch durch die folgende Situation deutlich: „[...] und ich hatte ihn dann nach seiner Freundin gefragt in irgendeiner Situation und dann guckte er mich an und sagte: ‚Ja es könnte auch ein Freund sein.‘ So. Genau. Und er ist nicht homosexuell, ABER da hat er mich mit auf die Spur gebracht, ne?“ (T3, Pos. 6). Hier regt ein Schüler durch sein Handeln die Lehrkraft bewusst dazu an, das eigene Verhalten bzw. die eigene heteronormative Wahrnehmung kritisch zu hinterfragen, was die Lehrer\_in im Nachhinein selbst als „schönes Erlebnis“ (ebd.) beschreibt, welches ihren Horizont erweitert hat.

In Hinblick darauf, inwiefern Homosexualität im Zuge von Diskriminierungen zum Thema wird, zeigt sich in den verschiedenen Interviews ein uneinheitliches Bild. Zwei der fünf befragten Lehrer\_innen, die beide an der BBS Lüchow unterrichten, geben auf Nachfrage an, dass sie diskriminierendes Verhalten gegenüber homosexuellen Schü-



ler\_innen bzw. homophobe Schimpfwörter an ihrer Schule noch nie erlebt haben (vgl. T1, Pos. 22; T3, Pos. 8). Eine der Lehrer\_innen vermutet, dass dies an der geographischen Lage der Schule liegt, die sich im Wendland befindet: „Die sind da sehr offen die Menschen“ (T3, Pos. 8). Auch die Lehrkraft von der BBS Osterholz-Scharmbeck gibt an, dass sie weder verbal noch körperlich von keiner Seite diskriminierendes Verhalten wahrgenommen hat (vgl. T5, Pos. 4-6).

Die Lehrer\_innen von der BBS Stade berichten davon, dass ihnen diskriminierendes Verhalten in verschiedenen Formen begegnet ist. So erzählt eine Lehrkraft, dass sich ein Kollege im Unterricht gegenüber den Schüler\_innen abfällig gegenüber dem Thema Homosexualität geäußert hat (vgl. T4, Pos. 6). Weiterhin schildert die andere Lehrer\_in eine Situation, in der zwei Schüler homophobe Äußerungen gegenüber einem Mitschüler gemacht haben (vgl. T2, Pos. 10). Außerdem erzählt sie von einer Schülerin, die im Unterricht die Meinung vertrat, dass Homosexualität eine Krankheit sei, die medizinisch behandelt werden müsse (vgl. T2, Pos. 22). In anderen Klassen beobachtet und erlebt sie jedoch auch, dass dem Thema Homosexualität gegenüber weniger diskriminierend begegnet wird, sondern oft in Form von Unverständnis.

„Aber so ansonsten hab ich das auch in so anderen Klassen, das sind da aber nicht so homophobe Äußerungen, sondern eher das sie das einfach nicht verstehen können, weil die sind schon gefestigt und das sind erwachsene Menschen teilweise 40 Jahre, die da sitzen. Manchmal passt das auch für die wegen ihrer Religion überhaupt nicht ins Weltbild. Das ist teilweise sehr schwer DA Offenheit (---) zu vermitteln“ (T2, Pos. 14).

Durch diese Aussage der Lehrer\_in wird deutlich, dass an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik eine besondere (Alters-)Heterogenität vorliegt, die die Lehrer\_in als Herausforderung wahrnimmt, um für das Thema Homosexualität eine Offenheit zu vermitteln, da von unterschiedlichen Entwicklungsstufen und einem breiten Erfahrungsspektrum der Schüler\_innen auszugehen ist, was sich in der Wahrnehmung der Lehrer\_in u.a. auf die Diskussionen und den Umgang mit der Thematik Homosexualität auswirkt.

### 4.3 Relevanz und Begründungsmuster

Auf die Frage, ob Homosexualität in der Schule ein Thema sein sollte, antworten alle Lehrer\_innen in den Interviews sehr bestimmt, dass diese Thematik unbedingt aufgegriffen werden muss (vgl. T1, Pos 34; T2, Pos. 12; T3, Pos. 14; T4, Pos. 8; T5, Pos. 8). Dies macht deutlich, dass alle befragten Lehrpersonen das Thema Homosexualität für den schulischen Kontext als relevant einstufen. Dafür werden verschiedene Begrün-

dungsmuster herangezogen, die im Analyseprozess unter Subkategorien zusammengefasst wurden und im Folgenden dargestellt werden.

Die erste Subkategorie und somit ein angeführtes Begründungsmuster ist die „Gesellschaftliche Verantwortung“, auf die sich die Lehrer\_innen beziehen. Dabei nehmen alle Lehrer\_innen in den Interviews auf diese Subkategorie Bezug, jedoch aus höchst unterschiedlichen Perspektiven, die sich teils widersprechen. So antwortet eine Lehrer\_in auf die Frage, aus welchen Gründen die Thematisierung von Homosexualität in der Schule von Bedeutung ist, folgendermaßen.

„(2s) Ich glaube das MUSS es, weil die Haltung allgemein noch nicht da ist, also diese Akzeptanz, dass eine gleichgeschlechtliche Liebe praktiziert werden darf, die ist ähm (-- ) häufig in der Gesellschaft noch nicht gegeben und deswegen sollte Aufklärungsarbeit betrieben werden“ (T4, Pos. 8).

Die Lehrer\_in verweist hier darauf, dass in ihrer Wahrnehmung Homosexualität in der Gesellschaft weitestgehend noch nicht akzeptiert ist. Aus diesem Grund sieht sie die Notwendigkeit, dass das Thema in der Schule aufgegriffen und bearbeitet wird, um aufzuklären. Demnach ist es der Lehrer\_in wichtig, dass in der Schule Wertschätzung und Akzeptanz für homosexuelle Lebensformen vermittelt werden. Eine weitere Lehrkraft argumentiert ähnlich und betont, dass ihr verantwortliches und menschliches Handeln wichtig sind und dass sie die Institution Schule in der Verantwortung sieht, dies bei den Schüler\_innen zu fördern, damit niemand ausgeschlossen wird (vgl. T3, Pos. 14). Gleichzeitig betont die Lehrer\_in, dass sich die gesellschaftliche Realität und die darin lebenden Menschen durch Individualität und Vielfalt auszeichnen, was aus ihrer Sicht in der Schule aufgegriffen sowie als Bereicherung wahrgenommen werden muss (vgl. T3, Pos. 12).

Eine andere Perspektive im Zusammenhang mit der „Gesellschaftlichen Verantwortung“ bringen die drei anderen Lehrer\_innen ein. Dabei berichten diese von ihrer Wahrnehmung, dass die Gesellschaft in Hinblick auf das Thema Homosexualität bereits offener geworden ist.

„Also das hat ja mit Offenheit zu tun und gerade in unserer Gesellschaft ist das ja immer mehr, mittlerweile darf man heiraten wen man will und Kinder kriegen. Also allein deswegen MUSS es in der Schule Thema sein, sollte man sich mal drüber unterhalten“ (T2, Pos. 12).

Die Lehrer\_in spricht sich demnach für das Aufgreifen von Homosexualität in der Schule aus, weil dieses Thema zunehmend gesellschaftliche bzw. gelebte Realität ist, was sie an politischen Entscheidungen wie der „Ehe für Alle“ festmacht. Somit muss das Thema Homosexualität in der Schule einen Platz haben, da es in der Gesellschaft eine

erhöhte Sichtbarkeit erfährt. Im weiteren Verlauf des Interviews macht sie damit einhergehend auf die Aktualität des Themas aufmerksam, die für sie die Relevanz des Themas im schulischen Kontext begründet (vgl. T2, Pos. 30). Auch in zwei weiteren Interviews gehen die Lehrer\_innen darauf ein, dass die Schule aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen hin zu mehr Offenheit und Akzeptanz gegenüber Homosexualität dieses Thema aufgreifen muss (vgl. T1, Pos. 34; T5, Pos. 8).

Die zweite Subkategorie, die auf ein weiteres Begründungsmuster der befragten Lehrkräfte zur Thematisierung von Homosexualität im Kontext Schule verweist, heißt „Spezifikum BFS und FS“. Zu dieser Subkategorie gehören solche Begründungen, die die Bedeutung der Thematisierung von Homosexualität insbesondere in Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik hervorheben.

„GERADE im sozialpädagogischen Bereich, weil da (-- ) arbeiten wir mit Menschen zusammen und das funktioniert nicht ohne das Anerkennen von ganz vielen unterschiedlichen ähm (-- ) Vielfaltsfacetten im Leben. Es gibt in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern schließlich eine WAHNSINNIGE Vielfalt an Menschen mit ganz verschiedenen Lebensentwürfen. Und so eine Arbeit funktioniert ja eben NICHT ohne Anerkennen und ohne ähm (---) Respekt dessen was du da vor dir hast denn wenn du ganzheitlich auf einen Menschen eingehen willst oder fördern, unterstützen, begleiten. Das funktioniert ja nicht, wenn man den Menschen und seine Vielfalt nicht anerkennt“ (T5, Pos. 8-9).

Es wird deutlich, dass die Lehrer\_in für den sozialpädagogischen Bereich eine besondere Relevanz zur Thematisierung von Homosexualität sieht. Dies begründet sie damit, dass Erzieher\_innen und Sozialassistent\_innen in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern mit einer Vielfalt von Menschen konfrontiert sind. Um mit diesen Menschen ganzheitlich arbeiten und in Kontakt treten zu können, ist es eine wichtige Voraussetzung und Kompetenz, dass sie die Individualität und Diversität der Menschen respektieren und anerkennen. Aus diesem Grund ist eine Thematisierung von Vielfalt in der Schule von Bedeutung, damit u.a. Vorurteile abgebaut werden können, wie eine andere Lehrkraft betont (vgl. T1, Pos. 36). Weiterhin wird hervorgehoben, dass Schule die Aufgabe hat, den Schüler\_innen „[...] die GANZE Welt zu zeigen und nicht nur einen Teil davon. Und wir bilden ja staatlich anerkannte Sozialassistenten und Erzieher aus und damit sollte man auch ein bestimmtes Bild der Offenheit vermitteln“ (T2, Pos. 12).

Darüber hinaus empfinden einige Lehrer\_innen die Thematisierung von Homosexualität speziell in Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik aufgrund des praktischen Bezugs als relevant. So antwortet eine Lehrer\_in auf die Frage, welche besondere Relevanz des Themas für den sozialpädagogischen Schulbereich vorliegt, wie folgt.

„Mhm. (2s) Also insofern natürlich schon, weil es in sozialpädagogischen Einrichtungen natürlich vorkommen kann, dass da zum Beispiel homosexuelle Eltern in der Kita sind oder in Jugendeinrichtungen können ja auch homosexuelle Jugendliche sein und dann ist diese Sensibilisierung natürlich nochmal besonders wichtig, dass da einfach der BLICK für da ist. Manchmal hab ich das Gefühl, dass dieser Blick für das Thema noch gar nicht so geschärft ist. Also da geht's dann ja auch darum, eine eigene Haltung zu entwickeln“ (T4, Pos. 10).

Mit dieser Aussage hebt die Lehrer\_in hervor, dass zukünftige Sozialassistent\_innen und Erzieher\_innen für das Thema Homosexualität in der Schule sensibilisiert werden müssen, damit ihre Aufmerksamkeit für das Thema geschärft wird und eine offene Haltung entwickelt werden kann, mit der sie in die pädagogische Praxis gehen. Auch andere Lehrer\_innen argumentieren in ähnlicher Weise und betonen, dass sozialpädagogische Fachkräfte in der eigenen pädagogischen Praxis nur dann ihre Zielgruppe für das Thema sensibilisieren können, wenn sie selbst eine Sensibilisierung erfahren und eine offene Haltung entwickelt haben (vgl. T2, Pos. 30; T3, Pos. 14).

Ein weiteres Begründungsmuster für die Relevanz des Themas Homosexualität in der Schule beschreibt die dritte Subkategorie „Sensibilisierung als Aufgabe der Lehrkraft“. Dabei betonen alle Lehrer\_innen, dass sie es als ihre Aufgabe als Lehrperson verstehen, für das Thema Homosexualität zu sensibilisieren (vgl. T1, Pos. 38; T2, Pos. 32; T3, Pos.16; T4, Pos. 8; T5, Pos. 10). Dies erhält für zwei Lehrer\_innen insbesondere durch die eigenen Wahrnehmungsgrenzen eine große Bedeutung, denn da sich im Kontext Schule aus Sicht der Lehrer\_innen nur wenige Schüler\_innen offen zu ihrer Homosexualität bekennen, ist es umso wichtiger, für dieses Thema zu sensibilisieren: „Denn man weiß nie, wenn man das anspricht, ob da nicht jemand vor mir sitzt, der vielleicht homosexuell ist und sich bis heute nie geoutet hat, weil er Angst davor hat. Das weiß man ja auch nicht. [...] Man kann ja nicht in die Schüler reinschauen“ (T2, Pos. 32) (vgl. T1, Pos. 12; T2, Pos. 8). Die Lehrer\_innen sehen es demnach als ihre Aufgabe, für das Thema Homosexualität zu sensibilisieren, gerade weil die Sichtbarkeit von homosexuellen Lebensformen im schulischen Kontext gering ist und durch eine Sensibilisierung ein Klima der Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt geschaffen werden kann. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte für Schüler\_innen eine Vorbildfunktion einnehmen, der sie gerecht werden müssen (vgl. T2, Pos. 32).

#### 4.4 Handeln im schulischen Kontext

Die Hauptkategorie „Handeln im schulischen Kontext“ beschreibt, inwiefern die befragten Lehrer\_innen das Thema Homosexualität im schulischen Kontext aufgreifen. Dies bezieht sich sowohl auf die Bearbeitung des Themas im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts. Demnach wurde die Kategorie im Laufe des Analyseprozesses in die Subkategorien „Kollegium“ und „Unterricht“ untergliedert sowie in „Abhängigkeitsfaktoren“, von denen die Lehrkräfte das Aufgreifen des Themas innerhalb und außerhalb des Unterrichts abhängig machen.

Außerhalb des Unterrichts verweisen drei Lehrer\_innen darauf, dass das Thema in diesem Kontext nicht aufgegriffen wird (vgl. T1, Pos. 54; T4, Pos. 17; T5, Pos. 14). Laut den Aussagen von zwei Lehrer\_innen wird Homosexualität jedoch im Kollegium thematisiert. Dabei geht es vor allem darum, dass die Lehrkräfte bei homophoben Äußerungen die Konsequenzen dieses diskriminierenden Verhaltens miteinander besprechen und sich über die Vorkommnisse austauschen (vgl. T2, Pos. 18; T3, Pos. 20). Darüber hinaus scheint das Thema jedoch außerhalb des Unterrichts von den Lehrkräften nicht bearbeitet zu werden.

In Bezug auf die Frage, wie die Lehrkräfte das Thema speziell im Unterricht aufgreifen, wird deutlich, dass alle Lehrer\_innen angeben, dass sie das Thema nicht explizit aufgreifen (vgl. T1, Pos. 40; T2, Pos. 16; 18; T3, Pos. 18; T4, Pos. 12; T5, Pos. 13). Darunter verstehen die Lehrer\_innen, dass Homosexualität in ihrem Unterricht kein eigenständiges Unterrichtsthema ist: „Also ich kann NICHT sagen, dass ich dazu schon mal eine echte Einheit gemacht habe oder so. [...] Also es war noch nie ähm (.) ein bearbeitetes Thema also so vorbereitetes Thema, das ich sachlich mit den Schülern bearbeitet habe“ (T1, Pos. 40). Von einer Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität in einem größeren zeitlichen Rahmen und mit entsprechender inhaltlicher Tiefe berichtet demnach keine der Lehrer\_innen.

Allerdings bringen drei der fünf befragten Lehrpersonen das Thema nach eigenen Aussagen teilweise in ihren Unterricht ein, wenn eine thematische Passung mit dem übergeordneten Themenkomplex gegeben ist, der gerade Unterrichtsgegenstand ist (vgl. T1, Pos. 46; T2, Pos. 16; T3, Pos. 18). Dies geschieht je nach Lehrkraft in unterschiedlichen Kontexten und Zusammenhängen, wie im Folgenden deutlich wird.

„Einmal ging es um Familienkonstellationen und da hab ich mal mit einer Klasse das ähm (.) unterrichtet im Sinne von auf WELCHE Familienkonstellationen treffen wir, wenn wir zum Beispiel im Kindergarten arbeiten. Und brauchen diese Menschen was anderes. Und in dem Zusammenhang haben wir gesprochen über ähm

(---) gleichgeschlechtliche Eltern und DA haben wir drüber gesprochen. Also war es in dem Sinne doch einmal eine Unterrichtssequenz. Dass es darum ging, wie oft begegnet uns das und brauchen diese Kinder was anderes als Kinder von unterschiedlich geschlechtlichen Partnern. DA haben wir drüber gesprochen und kamen drauf, dass die schon was anderes brauchen und dass auch die Eltern eventuell was anderes brauchen im Sinne von werden sie hier ausgegrenzt in so einem ähm (---) Elternabend und wie gehe ich eigentlich mit denen um“ (T1, Pos. 46).

Diese Lehrer\_in berichtet von einer Unterrichtssituation, bei der homosexuelle Lebensweisen in ihrem Unterricht als Unterthema von verschiedenen Familienkonstellationen in Kindertagesstätten behandelt wurden. Sie macht jedoch auch deutlich, dass es sich dabei um eine einmalige Thematisierung gehandelt hat, weswegen nicht von einem kontinuierlichen Aufgreifen des Themas ausgegangen werden kann. Eine andere Lehrer\_in greift das Thema Homosexualität auf, wenn sie mit den Schüler\_innen das Oberthema der Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen behandelt (vgl. T2, Pos. 16). Gleichzeitig reflektiert sie jedoch, dass sie das Thema in diesem Zusammenhang noch nicht in dem Umfang behandelt, den sie sich persönlich idealerweise vorstellt (vgl. ebd.) Weiterhin bringt sie das Thema ein, wenn es bspw. bei der Rolle des Kindes um Rollenbilder geht, die sie in ihrem Unterricht thematisiert und bewusst aufzubrechen versucht.

„ABER ich bringe das dann mit rein, wenn es um die Rolle des Kindes zum Beispiel geht. Was ist typisch Junge, was ist typisch Mädchen. Und das man das eben aufbricht, das geht so ein bisschen in die Richtung rein, dass man sagt Mädchen müssen nicht rosa tragen und mit Barbie spielen, weil da greift man das find ich auch schon ein bisschen mit auf. Denn oft heißt es ja Homosexualität oder dieses BILD davon also diese ROLLENBILDER von einem Geschlecht und wenn dann ein Junge vor mir sitzt, der Nagellack hat, dann wird das schon schwierig“ (T2, Pos. 16).

Diese Intention zur Thematisierung von Homosexualität, um bestehende gesellschaftliche Rollenbilder aufzubrechen, findet sich auch bei anderen Lehrer\_innen. So wird von zwei weiteren befragten Lehrkräften betont, dass sie Homosexualität im Unterricht dann aufgreifen, wenn es – unabhängig von dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand – zu einem „Schubladendenken“ der Schüler\_innen kommt, das von gesellschaftlichen Rollenbildern geprägt ist (vgl. T3, Pos. 18; T5, Pos. 13).

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrer\_innen das Thema nicht explizit als eigenständigen Unterrichtsgegenstand aufgreifen. Einige Lehrpersonen bearbeiten es jedoch im Zuge von Oberthemen wie z.B. Familienkonstellationen oder Sexualentwicklung, bei denen sich ein Aufgreifen von Homosexualität anbietet. Dabei kommt es weniger zu einer tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, sondern vielmehr zu einer Nennung, um die Schüler\_innen für diese Facette von Vielfalt und Diversität zu

sensibilisieren bzw. darauf aufmerksam zu machen. Außerdem wird Homosexualität als etwas hervorgehoben, das mit besonderen Bedürfnissen einhergeht.

Darüber hinaus greifen die Lehrer\_innen Homosexualität im Unterricht auf, wenn es in der Klasse von den Schüler\_innen zum Thema gemacht wird. Dies kann dabei in Form von homophoben Äußerungen sein, die von Schüler\_innen getätigt wurden, weswegen die Lehrer\_in das Thema aufgreift und zum Unterrichtsgegenstand macht (vgl. T2, Pos. 18). Der Grund für eine Thematisierung im Unterricht kann jedoch auch sein, dass sich in der Klassengemeinschaft eine Person als homosexuell geoutet hat, wie das folgende Zitat deutlich macht:

„Also ich muss da jetzt ganz ehrlich sagen, das ist nie zum Thema gemacht in meinem Unterricht also so DIREKT und SOFORT, sondern eher wenn sowas von Schülern kommt, dass ich das aufgreife und mit bearbeite. [...] Aber wenn was kommt, nehme ich es. Und in der einen Klasse war es eben besonders, weil diese beiden lesbischen Mädchen da waren UND noch der schwule Junge. Genau. ABER ich hab dafür Raum gegeben, als es dran war, weißt du? Das ist ja auch nochmal entscheidend“ (T1, Pos. 40).

Die Lehrer\_in betont durch diese Aussage, dass sie die Thematik Homosexualität nicht explizit in ihrem Unterricht als eigenständigen Unterrichtsgegenstand aufgreift, sondern erst dann, wenn das Thema durch die Schüler\_innen sichtbar gemacht wird. Dies deutet darauf hin, dass der Lehrer\_in die Thematik Homosexualität nicht bewusst bzw. präsent ist. Die folgende Aussage bestärkt diese These.

„Also ich kann NICHT sagen, dass ich dazu schon mal eine echte Einheit gemacht habe oder so. Das ist vielleicht AUCH, weil ich bin eben im Lernbereich fünf ziemlich fest drin seit drei Jahren. Da geht's eben um (2s). Obwohl. Da geht's auch um Beziehungen. Ja ok, hab ich mir einfach noch nicht genug Kopf drum gemacht. Muss ich das jetzt einfach mal so sagen“ (T1, Pos. 40).

Die Lehrer\_in erläutert zunächst, dass sie das Thema nicht aufgreift, da keine thematische Passung zu dem Modul vorliegt, das sie unterrichtet. Allerdings reflektiert sie kurz darauf, dass es in dem besagten Modul vordergründig um Beziehungen geht und sich dementsprechend ein Aufgreifen des Themas Homosexualität in diesem thematischen Zusammenhang anbieten würde. Dies deutet darauf hin, dass sich die Lehrkraft vorher noch nicht bewusst damit auseinandergesetzt hat, wie sie das Thema Homosexualität aktiv sowie explizit in ihren Unterricht einbringen kann.

Dass die Lehrkräfte das Thema Homosexualität nicht explizit als konkreten Unterrichtsgegenstand in ihrem Unterricht aufgreifen, begründen sie mit unterschiedlichen Argumenten, die in der Subkategorie „Abhängigkeitsfaktoren“ festgehalten sind. Dabei wird darauf verwiesen, dass zum einen die Zeit fehlt, um das Thema in einem umfang-

reichen Rahmen zu behandeln (vgl. T4, Pos. 14). Zum anderen sehen einige Lehrer\_innen den Grund in den Rahmenrichtlinien, die in der Wahrnehmung der Lehrer\_innen keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität vorschreiben (vgl. T4, Pos. 6; T5, Pos. 6).

„Ja also es ist ja nirgendwo so EXPLIZIT festgeschrieben so. Also das ist ja eigentlich so ein (--) querliegendes Thema wie ja auch zum Beispiel Medienkompetenz. Und da gibt es ja keine KLAREN Lernsituationen oder Module in den Rahmenrichtlinien für und von daher kann ich mir durchaus vorstellen, dass da nochmal Nachbesserungsbedarf besteht. Also meiner Meinung nach sollte das separat thematisiert werden. Wenn das so WÄRE, hätte ich das Thema mehr auf dem Schirm und vor allem ja auch die VERPFLICHTUNG dazu. Das ist ja bei ganz vielen so die denken, das ist ja gar kein Thema, ich muss es nicht machen, deshalb setze ich mich damit nicht auseinander. Dann lässt man sich von den eigenen Interessen leiten und guckt aber nicht mehr nach links und rechts. Ähm. Und ich glaube, wenn du aber weißt, dass du dich damit auseinandersetzen MUSST, dann machst du das auch. Von daher kann ich mir vorstellen, dass man sagt es muss da zumindest namentlich erwähnt werden in den Rahmenrichtlinien“ (T4, Pos. 16).

Diese Aussage macht deutlich, dass die Lehrer\_in das Thema Homosexualität als ein Querschnittsthema wahrnimmt, das in den Rahmenrichtlinien jedoch nicht ausdrücklich erwähnt wird und aus diesem Grund vielen Lehrkräften nicht bewusst ist und dementsprechend keinen Eingang in deren Unterricht findet. Dies kritisiert sie insofern, als dass das Aufgreifen des Themas Homosexualität nicht von den persönlichen und individuellen Schwerpunktsetzungen der Lehrer\_innen abhängig sein darf, da so nicht gewährleistet werden kann, dass sich die Schüler\_innen im Unterricht damit auseinandersetzen. Aufgrund dessen plädiert die Lehrer\_in dafür, das Thema Homosexualität in den Rahmenrichtlinien zu verankern, um es für Lehrer\_innen zum verpflichtenden Unterrichtsgegenstand zu machen.

In diesem Zusammenhang wird außerdem darauf verwiesen, dass es zu keinem expliziten Aufgreifen von Homosexualität kommt, weil es mit den Unterrichtsinhalten, die die Rahmenrichtlinien festlegen, nicht vereinbar ist: „Wenn du jetzt über motorische Entwicklung im Kleinkindalter redest, dann hat das keinen thematischen Zusammenhang. Das macht keinen Sinn und ist nicht Teil davon“ (T5, Pos. 13). Auch eine andere Lehrer\_in verweist darauf, dass eine Thematisierung von Homosexualität im Einklang mit den Inhalten der Module stehen muss, die gerade im Unterricht thematisiert werden (vgl. T2, Pos. 16).

Ein weiterer Faktor, von dem das Aufgreifen des Themas Homosexualität abhängig ist, bezieht sich auf die persönliche Haltung der Lehrkraft. Dabei führen drei Lehrer\_innen aus, dass es entscheidend für die Thematisierung von Homosexualität ist, wie offen die



Lehrkraft dem selbst gegenübersteht und wie sie mit dem Thema umgeht (vgl. T1, Pos. 64; T2, Pos. 14; T4, Pos. 6). Eine offene Haltung sowie einen reflektierenden Umgang mit den eigenen Vorurteilen sehen die Lehrer\_innen als Voraussetzung, um das Thema im Unterricht aufzugreifen (vgl. ebd.). Darüber hinaus spielt es eine wichtige Rolle, welche Beziehung bzw. Bindung die Lehrkraft zu den Schüler\_innen hat, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Aber die BEZIEHUNG spielt da auch eine wichtige Rolle, darauf kommt es auch immer an. Also welche Bindung man aufgebaut hat. Dann können sie es vielleicht eher nochmal aufnehmen, wenn ich denen das erzähle und wir ein GUTES Verhältnis haben, als irgendein anderer Lehrer, den die total doof finden. Ich glaub schon, dass das eine große Rolle spielt. Gerade bei dem Thema auch“ (T2, Pos. 32).

Die Lehrer\_in sagt hier aus, dass eine positive Beziehung zu den Schüler\_innen die Aufnahmebereitschaft dieser für die Thematik erhöhen kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrer\_in Homosexualität als ein sensibles bzw. persönliches Thema begreift, weswegen sie die Beziehung zu den Schüler\_innen in diesem Zusammenhang als relevant empfindet.

#### 4.5 Kenntnisse über Rahmenbedingungen

In dieser Hauptkategorie wird beschrieben, welche Kenntnisse die befragten Lehrpersonen über rechtliche Rahmenbedingungen haben, die die Grundlage dazu bilden, wie Homosexualität in der Schule bearbeitet werden soll. Dabei geben vier von fünf Lehrer\_innen zunächst die Antwort, dass ihnen keine rechtlichen Rahmenbedingungen bekannt sind, die eine Bearbeitung des Themas im Kontext Schule vorschreiben (vgl. T1, Pos. 56; T2, Pos. 28; T3, Pos. 22; T4, Pos. 18). An dieser Stelle kann reflektiert werden, dass die Frage im Leitfaden nach den „rechtlichen Grundlagen“ zu unspezifisch gestellt war und es daher zu Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte gekommen ist, die im ersten Moment aufgrund der Weite der Begrifflichkeit überfordert waren. Der Grund für diese Vermutung liegt darin, dass einigen Lehrer\_innen im weiteren Gespräch rechtliche Grundlagen wie bspw. das Leitbild der Schule oder die Rahmenrichtlinien eingefallen sind, da entsprechende Nachfragen durch die Interviewerin gestellt wurden.

Als Subkategorien konnten im Laufe des Analyseprozesses das „Grundgesetz“, „Leitbild der Schule“ und die „Rahmenrichtlinien“ herausgearbeitet werden. In Hinblick auf die Frage, inwiefern die Rahmenrichtlinien für Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik die Bearbeitung des Themas Homosexualität vorschreiben, fällt auf,

dass die Lehrer\_innen höchst unterschiedliche Antworten geben. Drei Lehrer\_innen geben an, dass sie nicht wissen, ob die Rahmenrichtlinien das Thema Homosexualität beinhalten (vgl. T1, Pos. 56; T2, Pos. 28; T3, Pos. 22). Zwei dieser drei Lehrpersonen verweisen zwar darauf, dass es ein Modul zu Inklusion gibt, allerdings sind sie unsicher, ob Homosexualität in diesem Kontext ein mögliches Thema sein könnte (vgl. T1, Pos. 56; T2, Pos. 28).

Weiterhin sagt eine Lehrer\_in aus, dass Homosexualität ihres Wissens nach nicht explizit in den Rahmenrichtlinien als Thema festgehalten ist (vgl. T4, Pos. 16). Konträr dazu verweist eine Lehrer\_in nach kurzer Überlegung darauf, dass es ein Modul gibt, in dem Homosexualität ihrer Ansicht nach aufgegriffen werden kann, obwohl es nicht explizit genannt wird: „In den Rahmenrichtlinien steht es meine ich auch drin, also auf jeden Fall gibt es das Modul (1s) ähm Diversität und Inklusion. Und da ist ein super Platz drin, um das zu berücksichtigen“ (T5, Pos. 15).

Die Subkategorien „Leitbild der Schule“ und „Grundgesetz“ werden nicht in allen Interviews erwähnt, wie in der Abbildung 2 deutlich werden soll. Dabei haben drei von fünf Lehrer\_innen auf das Leitbild der Schule verwiesen und insgesamt zwei Lehrpersonen auf das Grundgesetz, das eine Bearbeitung des Themas im schulischen Kontext vorschreibt. Dabei sind sowohl die Thematisierung im sowie außerhalb des Unterrichts als auch das Einschreiten gegen Diskriminierung eingeschlossen.

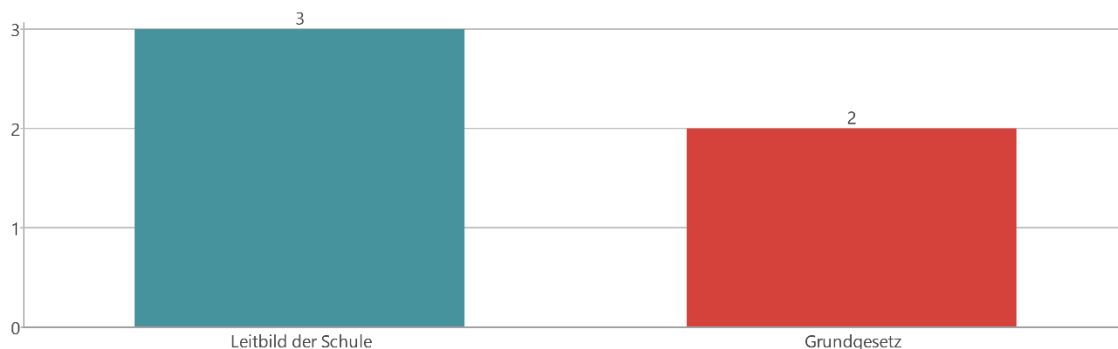


Abbildung 2: Absolute Häufigkeit der Subkategorien „Leitbild der Schule“ und „Grundgesetz“

In Hinblick auf das Leitbild der Schule machen die drei Lehrer\_innen deutlich, dass darin festgehalten ist, dass kein\_e Schüler\_in in der Schule aufgrund von bestimmten Merkmalen diskriminiert oder benachteiligt werden darf. Zu diesen Merkmalen gehört für die Lehrer\_innen auch Homosexualität, obwohl sie in diesem Zusammenhang hervorheben, dass auch bspw. Herkunft, Religion und Geschlecht eine Rolle spielen und Homosexualität demnach eine Facette neben vielen ist (vgl. T2, Pos. 20; T3, Pos. 22; T4, Pos. 20). Somit sehen die Lehrkräfte das Leitbild der Schule als rechtliche Grundlage, die sie verpflichtet bspw. bei Diskriminierungen einzuschreiten sowie niemanden

zu benachteiligen. Eine Lehrer\_in betont in dem Interview, dass sie das Leitbild als wichtiges Dokument betrachtet, auf das sie sich Lehrkräfte beziehen können, wenn es zu diskriminierenden Äußerungen kommt (vgl. T2, Pos. 24). Gleichzeitig macht sie jedoch auch darauf aufmerksam, dass in ihrer Wahrnehmung viele Lehrkräfte das Leitbild ihrer Schule nicht kennen (vgl. ebd.).

Auf das Grundgesetz nehmen zwei Lehrer\_innen Bezug und verweisen darauf, dass sie aufgrund ihres Amtseides dazu verpflichtet sind, die darin festgehaltenen Grundordnungen zu vertreten, die Diskriminierung aufgrund von bspw. Homosexualität verbieten.

„Also wie gesagt habe ich da ja einen Amtseid geleistet AUF die freiheitlich demokratische Grundordnung und die Verfassung der Bundesrepublik und die Verfassung von Niedersachsen und diese Grundordnung lehnt Diskriminierung VÖLLIG ab. Egal auf welcher Grundlage. Also das was da drin steht, also das zu SCHÜTZEN und zu vertreten, was da drin steht und mich da eben (---) vorbildlich zu verhalten. Also ich bin dafür da, dass Menschen nicht diskriminiert werden wegen irgendwas, sondern grundsätzlich einfach mal NICHT“ (T5, Pos. 15).

Die Lehrer\_in macht in ihrer Aussagen darüber hinaus auch auf die Niedersächsische Verfassung aufmerksam, die neben dem Grundgesetz für sie eine rechtliche Grundlage darstellt, das Thema Homosexualität im schulischen Kontext insofern aufzugreifen als dass sie bei Diskriminierungen einschreiten muss. Dies macht auch eine andere Lehrkraft deutlich (vgl. T1, Pos. 56).

## 4.6 Thematisierung in der Lehramtsausbildung

In Hinblick auf die Frage, inwiefern Homosexualität und der Umgang damit in der Ausbildung der Lehrkräfte thematisiert wurde, zeigt sich ein homogenes Bild, denn alle Lehrer\_innen geben an, dass Homosexualität innerhalb ihres Studiums kein Thema gewesen ist (vgl. T1, Pos. 58; T2, Pos. 34; T3, Pos. 24; T4, Pos. 22; T5, Pos. 17). Zwei der fünf befragten Lehrer\_innen berichten jedoch, dass sie sich jeweils im Zuge einer Hausarbeit aus Eigeninitiative heraus mit dem Thema Homosexualität beschäftigt haben, allerdings in einem begrenzten Rahmen, da der Schwerpunkt der Arbeiten jeweils auf anderen Themen lag (vgl. T1, Pos. 68; T3, Pos. 24).

Weiterhin betonen alle befragten Lehrer\_innen auf Nachfrage, dass sie sich im Laufe ihres Studiums eine Auseinandersetzung mit der Thematik Homosexualität gewünscht und dies als sinnvoll erachtet hätten (vgl. T1, Pos. 62; T2, Pos. 36; T3, Pos. 23; T4, Pos. 23; T5, Pos. 19). Auf diese Weise – so begründet eine Lehrer\_in – hätte eine größere Vielfalt dargestellt werden können (vgl. T4, Pos. 23). Ob sich eine Thematisie-

rung im Studium auf den Umgang der Lehrkräfte mit der Thematik ausgewirkt hätte, bleibt offen, da die Lehrer\_innen dazu keine direkten Antworten geben. So verweist eine Lehrkraft darauf, dass sie auf diese Frage keine Antwort geben kann und betont die eigene offene Haltung der Thematik gegenüber (vgl. T1, Pos. 64). Damit verdeutlicht die Lehrer\_in, dass auch ohne eine explizite Behandlung des Themas im Studium ihre ohnehin offene Haltung dazu beiträgt, dass sie das Thema aufgreift.

## 5. Diskussion

In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Demnach wird unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens sowie der ausgearbeiteten empirischen Ergebnisse aus den qualitativen Interviews untersucht, welche Relevanz das Thema Homosexualität für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik hat und inwiefern sich dies auf deren Handeln im schulischen Kontext auswirkt. In diesem Zusammenhang wird ein Vergleich zwischen dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit vorgenommen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass alle befragten Lehrer\_innen der Überzeugung sind, dass das Thema Homosexualität relevant für den schulischen Kontext ist. Alle Lehrpersonen haben eine grundsätzlich positive Grundhaltung zur Thematisierung von Homosexualität, die auch in den Studien von Schmidt/Schondelmayer (2015) und Voß (2015) herausgestellt werden konnte. Neben diesem übereinstimmenden Ergebnis zwischen Empirie und Theorie finden sich jedoch auch Unterschiede, die die von den Lehrkräften angebrachten Begründungsmuster betreffen.

So besteht für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik eine besondere Relevanz zur Thematisierung von Homosexualität, da die Schüler\_innen als zukünftige Sozialassistent\_innen und Erzieher\_innen, die mit Kindern und Jugendlichen in vielfältigen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten, für diese Thematik sensibilisiert werden müssen, damit diese eine offene Haltung entwickeln, die sie wiederum an die Zielgruppen in ihrer pädagogischen Praxis weitergeben können. Hier wird von den Lehrkräften indirekt auf die doppelte Vermittlungspraxis verwiesen, die laut KMK von den Lehrkräften im Unterricht berücksichtigt werden muss. Den Lehrkräften ist bewusst, dass das eigene Handeln einen direkten Einfluss auf das Handeln der Schüler\_innen in der pädagogischen Praxis hat. Dieses Begründungsmuster findet sich so nicht bei Lehrkräften wieder, die im allgemeinbildenden Schulbereich tätig sind.

Darüber hinaus legen die Lehrer\_innen in diesem Zusammenhang einen besonderen Schwerpunkt auf die Begründung für ihre Relevanzsetzung, dass sie es als ihre Aufgabe verstehen, die Schüler\_innen für das Thema zu sensibilisieren und somit zu einem Klima der Akzeptanz und Wertschätzung beizutragen. Diese Begründung scheint für die Lehrer\_innen in Verbindung mit dem vorigen Begründungsmuster von besonderer Bedeutung zu sein, denn die Schüler\_innen können in ihrer pädagogischen Praxis nur für das Thema sensibilisieren, wenn sie selbst in der Schule diese Sensibilisierung erfahren. Daher sehen sich die Lehrkräfte in einer doppelten Verantwortung, das Thema Homosexualität aufzugreifen und die Aufmerksamkeit der Schüler\_innen dafür zu schärfen. Auch im allgemeinbildenden Schulbereich geben einige Lehrkräfte diese Begründung an, doch es wird deutlich, dass in Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik ein besonderer Schwerpunkt auf dieses Begründungsmuster gelegt wird, da alle Lehrer\_innen in den Interviews direkt darauf eingehen.

Es wird deutlich, dass sich die Begründungen vor allem unterscheiden, weil die Lehrer\_innen an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik tätig sind. Die Begründungsmuster, die im theoretischen Bezugsrahmen<sup>16</sup> ausgeführt wurden, beziehen sich vordergründig auf allgemeinbildende Schulen, weswegen festgehalten werden kann, dass es einen Einfluss auf die Begründungsmuster der Lehrkräfte hat, in welchem Schulbereich diese tätig sind, d.h. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik setzen bei ihren Begründungsmustern durchaus andere Schwerpunkte.

In den Rahmenbedingungen zur Thematisierung von Homosexualität in der Schule<sup>17</sup> wurde hervorgehoben, dass Schule die Aufgabe hat, die Schüler\_innen bei der Entwicklung sozial verantwortlicher Persönlichkeiten zu unterstützen und auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten, weswegen die Thematik aufgegriffen werden muss. Auch die Lehrer\_innen in den Interviews begründen die Thematisierung von Homosexualität mit dem Begründungsmuster „Gesellschaftliche Verantwortung“. Somit haben die Lehrer\_innen erkannt, dass die Institution Schule mit Blick auf die Rahmenbedingungen in der gesellschaftlichen Verantwortung zur Thematisierung von Homosexualität ist. Es wird betont, dass Schule die Aufgabe hat, Homosexualität zu thematisieren, da dies ein gesellschaftlich relevantes Thema ist.

Dabei wird aus zwei konträren Perspektiven argumentiert, die jedoch zu derselben Konsequenz führen. Einige Lehrer\_innen gaben an, das Thema müsse in der Schule aufgegriffen werden, weil es innerhalb der Gesellschaft zunehmend sichtbar und damit aktuell ist. Andere Lehrer\_innen wiederum sehen die Notwendigkeit einer Thematisie-

---

<sup>16</sup> Siehe dazu Kapitel 2.6

<sup>17</sup> Siehe dazu Kapitel 2.3

rung von Homosexualität darin, dass über die Thematik aufgeklärt wird, da diese gesellschaftlich weitestgehend noch nicht akzeptiert ist. Somit haben die Lehrkräfte unterschiedliche Wahrnehmungen darüber, wie offen die Gesellschaft gegenüber dem Thema Homosexualität ist. Beide Begründungen führen schlussendlich jedoch zu dem gleichen Ergebnis, dass die Lehrkräfte das Thema für den schulischen Kontext relevant finden. Die Lehrer\_innen haben demzufolge zwar unterschiedliche Wahrnehmungen und Ansatzpunkte, fühlen sich aber alle gleichermaßen zum Handeln aufgefordert. Dies zeigt, dass die persönlichen Wahrnehmungen der Lehrer\_innen höchst unterschiedlich sind.

Das Begründungsmuster „Gesellschaftliche Verantwortung“ findet sich in den bisher durchgeführten Studien nicht wieder und wird daher von den Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auch nicht ausdrücklich genannt. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik einen Fokus auf die gesellschaftliche Verantwortung legen, weil sie Schüler\_innen ausbilden, die mit einer großen Anzahl an Menschen arbeiten und somit eine große Reichweite in der Gesellschaft haben, sodass die Lehrkräfte die gesellschaftliche Ebene in ihre Begründungsmuster miteinfließen lassen, da sie im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis indirekt darauf Einfluss nehmen.

Insgesamt wird deutlich, dass das Thema Homosexualität für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik eine besondere Relevanz hat. Im Folgenden soll nun diskutiert werden, wie sich diese Relevanzsetzung auf das Handeln der Lehrpersonen im schulischen Kontext auswirkt sowie welche Abhängigkeitsfaktoren dabei eine Rolle spielen. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die Empirie zu einem ähnlichen Ergebnis kommt wie Schmidt/Schondelmayer (2015), die in ihrer Studie herausstellen, dass Lehrkräfte das Thema generell zwar als bedeutsam erachten, dessen Bearbeitung allerdings aus dem eigenen pädagogischen Handeln ausschließen. Auch in den ausgewerteten Interviews hat die Thematik für alle befragten Lehrpersonen eine besondere Relevanz, wird im Unterricht jedoch nicht explizit als Unterrichtsgegenstand zum Thema gemacht.

Diese Differenz zwischen Relevanzsetzung und eigenem Verhalten wird im Laufe einiger Interviews mehr oder weniger deutlich reflektiert, was durch Aussagen wie: „Nein. Nein. (---) Das muss ich mal ganz ehrlich sagen. Stimmt eigentlich“ (T1, Pos. 44) oder „GERADE jetzt, wo mir das hier durch dich präsentiert wird, dass das eigentlich gar nicht Thema ist. Aber ich sag ja selber, dass es thematisiert werden muss, aber warum machen wir das eigentlich nicht?“ (T4, Pos. 14) deutlich wird. Durch die Reihenfolge

der Fragen<sup>18</sup> im Leitfaden wird ein Reflexionsprozess bei den Lehrpersonen angestoßen, der aufdeckt, dass das eigene Handeln nicht kongruent zu der vorgenommenen Relevanzsetzung ist. Dies deutet darauf hin, dass sich die Lehrpersonen bisher keine bewussten Gedanken darüber gemacht haben und erst durch das Interview auf diese Differenz aufmerksam gemacht wurden.

Somit stimmen Theorie und Empirie darin überein, dass Homosexualität von den Lehrkräften nicht explizit zum Thema gemacht wird. Demzufolge scheint die Thematik auch an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik kein eigenständiger Unterrichtsgegenstand zu sein. Darüber hinaus stimmen die Aussagen in der Literatur mit den Ergebnissen der Interviews dahingehend überein, dass Homosexualität nicht implizit bspw. in Lernsituationen oder Aufgabenstellungen von den Lehrkräften aufgegriffen wird. In dieser Hinsicht scheint die Situation an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik ähnlich zu der Situation an allgemeinbildenden Schulen zu sein.

Dieses Ergebnis deutet insgesamt darauf hin, dass viele Lehrkräfte das Thema Homosexualität nicht aus eigener Initiative aufgreifen, sondern erst dann, wenn dazu ein externer Anlass gegeben ist. Dies wird durch die Untersuchungsergebnisse aus den Interviews bestärkt. Darin berichten einige Lehrkräfte, dass sie das Thema aufgreifen, wenn es durch ein Outing von einzelnen Schüler\_innen oder homophobe Äußerungen im Unterricht sichtbar wird. Auch Schmidt/Schondelmayer (2015) stellen in ihrer Studie fest, dass Homosexualität von Lehrkräften aufgegriffen wird, wenn es auf der schulischen Vorderbühne präsent wird. Eine Thematisierung scheint demnach daran geknüpft zu sein, dass das Thema von Schüler\_innen sichtbar gemacht wird und dadurch ein Anlass für die Lehrkräfte gegeben ist.

In diesem Zusammenhang gehen Schmidt/Schondelmayer (2015) auf die Wahrnehmungsgrenzen von Lehrkräften im Kontext Schule ein, die die Sichtbarkeit von homosexuellen Schüler\_innen betreffen. Dabei begründen Lehrkräfte, dass sie das Thema Homosexualität nicht aufgreifen, weil dies ein Einzelthema ist und es kaum schwule oder lesbische Schüler\_innen gibt. Im Unterschied dazu scheinen sich die Lehrer\_innen an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik über die eigenen Wahrnehmungsgrenzen bewusster zu sein, denn diese gehen davon aus, dass sich homosexuelle Schüler\_innen in der Klasse befinden könnten, die sich nicht geoutet haben. Einige Lehrkräfte wissen demnach um die geringe Sichtbarkeit von homosexuellen Lebensweisen im Kontext Schule, weswegen sie bewusst darum bemüht sind,

---

<sup>18</sup> Die Reihenfolge der Fragen ist insofern bedeutsam als dass erst gefragt wurde, ob das Thema Homosexualität für den Kontext Schule relevant ist und sich daran die Frage anschließt, wie die Lehrkräfte das Thema selbst im oder auch außerhalb des Unterrichts aufgreifen. Dies wurde bewusst im Leitfaden festgelegt, um Differenzen zwischen Relevanzsetzungen und eigenem Handeln aufzudecken.

die Sichtbarkeit durch einen sensiblen Sprachgebrauch zu erhöhen, um Vielfalt verbal sichtbar zu machen und dadurch auf die Diversität aufmerksam zu machen.

Es wird deutlich, dass einige Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik ihre heteronormativ geprägte Wahrnehmung kritisch reflektieren. In der Literatur wird von Schmidt/Schondelmayer (2015) und Klenk (2019) jeweils für den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich ausgeführt, dass sich im empirischen Material eine Dominanz einer nicht weiter hinterfragten heteronormativen Orientierung abzeichnet, wenngleich sich in Einzelfällen auch eine heteronormativ-kritische Orientierung dokumentiert. Auch bei den befragten Lehrer\_innen liegt eine heteronormativ geprägte Sichtweise vor, was u.a. dadurch deutlich wird, dass in der Begriffsbestimmung Homosexualität als Abweichung von Heterosexualität beschrieben wird. Außerdem berichten die Lehrpersonen von Situationen, in denen sie selbstverständlich davon ausgehen, dass die Schüler\_innen heterosexuell sind.

Durch Outings oder bewusste Aussagen von Schüler\_innen werden die Lehrkräfte jedoch auf ihre heteronormative Sichtweise aufmerksam gemacht, die sie kritisch reflektieren und daraus Konsequenzen wie z.B. einen sensiblen Sprachgebrauch ableiten. Davon berichtet ein Großteil der befragten Lehrer\_innen, weswegen infrage gestellt werden kann, dass es sich an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik um – wie in der Literatur dargestellt – um Einzelfälle handelt, wenn die Lehrpersonen eine heteronormativ-kritische Orientierung haben. Vielmehr scheinen gerade Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik ihre heteronormative Orientierung kritisch zu reflektieren, was damit zusammenhängen könnte, dass sich Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen der Sozialpädagogik in der bereits beschriebenen doppelten Verantwortung sehen und dadurch die Bedeutung der eigenen Vorbildfunktion hervorgehoben wird.

Darüber hinaus konnte in den Interviews herausgestellt werden, dass einige Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik das Thema Homosexualität aufgreifen, wenn sich dies aufgrund einer inhaltlichen Passung mit dem Oberthema des Unterrichts anbietet. Dabei wurden die Oberthemen Familienkonstellationen, Sexualentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die Rolle des Kindes genannt. Diese Thematisierung geschieht jedoch in einem zeitlich begrenzten Rahmen, in dem Homosexualität als ein Unterthema behandelt wird. Dies macht deutlich, dass die befragten Lehrer\_innen die Thematik nicht als eigenständigen bzw. selbstverständlichen Unterrichtsgegenstand wahrnehmen, sondern es wird ausschließlich im Kontext von bestimmten Oberthemen aufgegriffen und damit aus anderen Themenbereichen aus-



geschlossen. Außerdem wird Homosexualität in diesem Zusammenhang als etwas behandelt, das etwas Besonderes ist bzw. das mit besonderen Bedürfnissen einhergeht. Durch diesen Verweis auf die „Besonderheit“ von Homosexualität wird die bereits beschriebene heteronormative Orientierung der Lehrkräfte deutlich, bei der Heterosexualität die Wahrnehmungsfolie darstellt.

In der gesichteten Literatur wird im Gegensatz dazu von Roth (2015) und Schmidt/Schondelmayer (2015) ausgeführt, dass das Thema Homosexualität in der Schule negiert wird bzw. ein Tabuthema ist. Davon unterscheiden sich teilweise die herausgearbeiteten Ergebnisse aus den Interviews, die zwar unterstreichen, dass das Thema nicht explizit als Unterrichtsgegenstand behandelt wird, allerdings wird auch deutlich, dass die Lehrer\_innen das Thema aufgreifen, wenn es im Unterricht sichtbar wird bzw. wenn sich eine Thematisierung aufgrund einer inhaltlichen Passung mit dem Oberthema anbietet. Dabei muss jedoch darauf verwiesen werden, dass andere Lehrer\_innen wiederum darauf hinweisen, dass sie das Thema Homosexualität im Unterricht nicht behandeln, gerade weil keine inhaltliche Passung vorliegt. Diese Begründung, dass das Thema nicht behandelt wird, weil es keine inhaltlichen Ansatzpunkte dafür im Unterricht gibt, findet sich auch in der Literatur wieder.

Einige Lehrkräfte sehen demnach inhaltliche Passungen und greifen in diesem Kontext Homosexualität als Unterthema auf, andere Lehrkräfte sehen keine Ansatzpunkte und behandeln das Thema demzufolge nicht. Dies deutet darauf hin, dass die grob formulierten Modulbeschreibungen der Rahmenrichtlinien Handlungsspielräume lassen, die von den Lehrer\_innen unterschiedlich wahrgenommen und ausgestaltet werden. Somit scheint eine Thematisierung von Homosexualität in großem Maße von dem jeweiligen Engagement und der Sensibilisierung der Lehrkraft für das Thema Homosexualität abhängig zu sein, die die Auslegung der Module und die Schwerpunktsetzungen der Lehrpersonen beeinflussen.

Dieses Ergebnis findet sich auch in der Studie von Schmidt/Schondelmayer (2015) wieder, die betonen, dass ein Aufgreifen des Themas Homosexualität von der Sensibilisierung der Lehrperson abhängig ist. In diesem Zusammenhang wird auch die Haltung der Lehrkraft gegenüber der Thematik gegenüber hervorgehoben, die sich auf den Umgang der Lehrkräfte mit Homosexualität im schulischen Kontext auswirkt. Auch einige Lehrer\_innen gehen in den Interviews darauf ein, dass die persönliche Haltung beeinflusst, ob und inwiefern das Thema im Unterricht aufgegriffen wird. Somit stimmen die Ergebnisse aus Theorie und Empirie überein, was unterstreicht, dass die Haltung und damit auch die Sensibilität der Lehrpersonen gegenüber Homosexualität im

schulischen Kontext in Hinblick auf den Umgang mit der Thematik eine wichtige Rolle spielt.

Es kann weiterhin vermutet werden, dass sich die Ergebnisse von Klocke et al. (2019) in den Ergebnissen dieser Forschung bestätigen, da herausgearbeitet werden konnte, dass es sich positiv auf die Haltung auswirkt, wenn die Lehrkraft persönlichen Kontakt zu Homosexuellen hat. So kennen mit Ausnahme einer Lehrer\_in<sup>19</sup> alle Befragten mindestens eine Person in ihrem privaten Umfeld, die homosexuell ist. Gleichzeitig betonen die Lehrer\_innen ihre offene Haltung gegenüber Homosexualität und anderen sexuellen Orientierungen. In einigen Interviews wird diese offene Haltung nicht direkt kommuniziert, sondern indirekt durch positive Betonungen hervorgehoben. Der Grund dafür, dass es den Lehrer\_innen wichtig ist, die eigene offene Haltung gegenüber der Thematik hervorzuheben, kann in dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit gesehen werden. Dabei tendieren die befragten Lehrkräfte dazu, eine positive Beschreibung der eigenen Person abzugeben und orientieren sich an sozialen Normen, um so zu antworten, wie sie annehmen, dass es den Erwartungen der interviewenden Person entspricht.

Insgesamt scheinen jedoch alle befragten Lehrpersonen an den Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik eine grundlegend offene Haltung zu haben, da alle Lehrer\_innen dies direkt und/oder indirekt deutlich machen. Außerdem zeigt sich die offene Haltung dadurch, dass alle Lehrkräfte eine positive Grundhaltung in Hinblick auf die Thematisierung haben und eigene heteronormative Orientierungen bewusst kritisch reflektieren. Dies deutet zudem auf eine erhöhte Sensibilisierung der befragten Lehrer\_innen für die Thematik hin und wird weiterhin dadurch bestärkt, dass die Lehrkräfte, die von Diskriminierung berichten, deutlich machen, dass sie einschreiten, wenn es unter den Schüler\_innen zu der Verwendung von homophoben Schimpfwörtern kommt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das Thema Homosexualität im schulischen Kontext von den Lehrkräften weder explizit als Unterrichtsgegenstand noch implizit in bspw. Aufgabenstellungen aus Eigeninitiative aufgegriffen wird. Es wird erst dann zum Thema, wenn es durch Schüler\_innen in sichtbar gemacht wird oder wenn sich ein Aufgreifen des Themas im Zuge einer inhaltlichen Passung mit dem eigentlich behandelten Oberthema anbietet. Die Thematisierung von Homosexualität ist demnach an einen konkreten und externen Anlass geknüpft sowie in großem Maße von dem Engagement sowie der Sensibilisierung der Lehrkraft für dieses Thema abhängig.

---

<sup>19</sup> Eine Lehrer\_in macht dazu keine Angaben, wie ihr das Thema im privaten Kontext begegnet ist (vgl. T5).

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Themen über bestimmte Zugänge konstruiert werden und die angebotene Perspektive den Blick auf die Thematik lenkt, d.h. es spielt eine wichtige Rolle, in welchen Zusammenhängen das Themengebiet Homosexualität aufgegriffen wird. Konkret bedeutet dies, dass die Schüler\_innen einen anderen Zugang zu der Thematik haben, wenn das Thema selbstverständlich im Kontext von Familienkonstellationen aufgegriffen wird oder ob ein problematisierender Zugang aufgrund von bspw. diskriminierenden Äußerungen erfolgt. Außerdem macht es einen Unterschied, ob das Thema implizit und ganz selbstverständlich nebenbei behandelt wird oder ob das Thema inkludiert oder als zusätzliches eigenes Thema aufgegriffen wird.

So wird z.B. durch ein implizites Aufgreifen unaufdringlich Normalität hergestellt, während durch eine Bearbeitung des Themas als etwas „Besonderes“ im Zuge von bestimmten Oberthemen der heteronormative Diskurs in den Vordergrund rückt und die Thematik einen „Sonderstatus“ erhält, der sich durch die Abweichung von der heterosexuellen Norm auszeichnet. Somit ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte einen reflektierenden Umgang mit dem Thema Homosexualität haben und sich darüber bewusst sind, dass es unterschiedliche Zugänge gibt, die den Blick auf die Thematik beeinflussen. Dafür scheinen die Lehrkräfte jedoch nicht sensibilisiert zu sein, denn weder in den bisher genannten Studien noch in den Interviews wird dies von den Lehrpersonen bewusst reflektiert.

In der gesichteten Literatur wird von Klocke (2012; 2020) und Krell/Oldemeier (2017) ausgeführt, dass Homosexualität im Kontext von Schule vor allem in Form von Diskriminierungen sichtbar wird, die sich insbesondere durch einen negativen Gebrauch der Worte „schwul“, „Schwuchtel“ und „lesbisch“ äußern. In den Untersuchungsergebnissen hingegen wird deutlich, dass lediglich zwei befragte Lehrer\_innen von der BBS Stade angeben, dass sie Diskriminierungen in der Schule erlebt haben, die sie jedoch als Einzelfälle beschreiben. Vielmehr begegnet den meisten Lehrer\_innen das Thema, wenn sich Schüler\_innen im Unterricht outen, was laut den Lehrer\_innen jedoch ausdrücklich nicht mit diskriminierendem Verhalten der Mitschüler\_innen einhergeht. Demnach scheint es an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik weniger zu diskriminierendem Verhalten von Schüler\_innen zu kommen als die Studien für den allgemeinbildenden Schulbereich herausgearbeitet haben. Es kann dabei vermutet werden, dass dies an dem sozialpädagogischen Schwerpunkt liegt, weswegen die Schüler\_innen grundsätzlich offener gegenüber der Thematik sind. Auch die befragten Lehrer\_innen führen die offene Haltung der Schüler\_innen darauf zurück, dass diese sich für eine sozialpädagogische Ausbildung entschieden haben. An dieser Stelle

kann vermutet werden, was auch Roth (2015) in ihrem Artikel ausführt, nämlich dass der Umgang mit Homosexualität sowohl von der Schulform als auch vom Schulbereich abhängig ist, d.h. davon, ob es sich um eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule handelt und weiterhin, um welchen Schulbereich bei den berufsbildenden Schulen.

In Bezug auf das Eingreifen der Lehrkräfte bei Diskriminierung wird ein weiterer Unterschied zwischen Theorie und Empirie deutlich. Schmidt/Schondelmayer (2015) verweisen darauf, dass die meisten Lehrkräfte nicht jeder Äußerung und Diskriminierung nachgehen bzw. in einigen Fällen eingreifen und andere Fälle wiederum ignorieren, weil sie bspw. Schimpfwörter wie „Schwuchtel“ nicht als Dokument sehen, in dem Homophobie transportiert und stabilisiert wird. Die befragten Lehrer\_innen hingegen betonen, dass sie bei jedem diskriminierenden Verhalten einschreiten und dies nicht dulden. Insofern scheint hier ein konsequenteres Einschreiten bei den Lehrpersonen vorzuliegen, als es in der gesichteten Literatur beschrieben wurde, wobei dies angesichts des Phänomens der sozialen Erwünschtheit mit Vorsicht interpretiert werden muss. Nichtsdestotrotz scheinen die Lehrer\_innen an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik bei Diskriminierungen konsequenter einzuschreiten als es in der Literatur für allgemeinbildende Schulen dargestellt wird. Auch hier kann vermutet werden, dass dies an dem sozialpädagogischen Schwerpunkt und der damit einhergehenden doppelten Verantwortung der Lehrpersonen liegt.

In der Literatur wird von Klocke et al. (2020) herausgearbeitet, dass sich Lehrkräfte vor allem für das Thema Homosexualität engagieren und bei Diskriminierungen einschreiten, wenn dies im Leitbild der Schule explizit festgehalten ist. Auch drei Lehrer\_innen in den Interviews geben an, dass sie das Leitbild der Schule als eine rechtliche Grundlage wahrnehmen, die sie verpflichtet, bei Diskriminierungen einzuschreiten. Dabei wird das Leitbild als Dokument gesehen, auf das sich Lehrkräfte berufen können und das somit offenbar als Legitimation wahrgenommen wird, das ein Eingreifen der Lehrkraft bei Diskriminierungen rechtfertigt und demnach Handlungssicherheit gibt. Dies stimmt mit den Ergebnissen aus der Literatur überein und deutet darauf hin, dass durch das Bewusstsein um konkrete Richtlinien das Thema von Lehrkräften eher aufgegriffen wird, weil dadurch Unsicherheiten beseitigt werden können. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass sich einige Lehrkräfte nicht über das Leitbild und deren Inhalte bewusst sind.

Eine weitere rechtliche Grundlage, die die Bearbeitung des Themas im Kontext Schule vorschreibt, ist das Grundgesetz. Auch das Bewusstsein der Lehrkräfte um diese recht-

liche Richtlinie trägt laut Literatur dazu bei, dass das Thema im schulischen Kontext aufgegriffen wird. In den Interviews wird dabei deutlich, dass nur zwei der fünf Lehrer\_innen Bezug auf das Grundgesetz sowie damit einhergehend auf die Niedersächsische Verfassung und das NSchG nehmen. Demnach scheint diese Grundlage nur wenigen Lehrkräften bewusst zu sein. Es kann vermutet werden, dass dies daran liegt, dass die sexuelle Orientierung in den jeweiligen Gesetzen bei den Diskriminierungsverboten nicht explizit namentlich genannt wird, sondern nur indirekt durch völkerrechtliche Regelungen mitgemeint ist. Insgesamt scheint bei den Lehrkräften Unsicherheit und Unkenntnis darüber vorzuliegen, welche rechtlichen Grundlagen es zur Thematisierung von Homosexualität gibt.

Darüber hinaus arbeiten Schmidt/Schondelmayer (2015) heraus, dass es für Lehrkräfte eine große Rolle spielt, inwiefern die Thematisierung von Homosexualität durch den Lehrplan vorgeschrieben wird. Dabei wird auf eine Zuständigkeitsproblematik verwiesen, da das Aufgreifen des Themas aus Sicht der Lehrer\_innen zu wenig durch Richtlinien vorgeschrieben ist und deswegen viele Lehrkräfte das Thema aus der eigenen pädagogischen Praxis ausschließen bzw. in andere Kontexte auslagern. Dieses Ergebnis findet sich auch in den geführten Interviews dieser Arbeit wieder, in denen die Lehrer\_innen auf eine Verortungsproblematik hinweisen, da Homosexualität in den Rahmenrichtlinien für Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik nicht ausdrücklich erwähnt wird. Dieses übereinstimmende Ergebnis zwischen Theorie und Empirie deutet darauf hin, dass es für einige Lehrkräfte wichtig ist, dass ein Aufgreifen des Themas Homosexualität durch die Rahmenrichtlinien verpflichtend vorgegeben wird. Letzten Endes scheint demnach nicht die Relevanzsetzung der Lehrkraft für die Thematisierung von Homosexualität entscheidend für das Aufgreifen von Homosexualität im schulischen Kontext zu sein, sondern die Rahmenbedingungen, die eine Thematisierung vorschreiben und legitimieren.

Ein Unterschied in diesem Kontext ist, dass Schmidt/Schondelmayer (2015) herausarbeiten, dass es für die Relevanzsetzungen der Lehrkräfte entscheidend ist, dass diese ein Bewusstsein über rechtliche Rahmenbedingungen haben, die eine Bearbeitung des Themas vorschreiben. Angesichts der Ergebnisse aus den Interviews wird jedoch deutlich, dass keine der Lehrkräfte die Relevanz der Thematisierung von Homosexualität mit den rechtlichen Rahmenbedingungen begründet (z.B. aufgrund von Gesetzen oder Rahmenrichtlinien), sondern mit anderen Begründungsmustern, die sich vor allem auf die gesellschaftliche Verantwortung und den sozialpädagogischen Schwerpunkt der Berufsfachschulen und Fachschulen beziehen. Dies deutet darauf hin, dass den Lehrkräften weniger bewusst ist, dass es rechtliche Richtlinien dazu gibt und dass diese für

die Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle spielen. Schließlich gehen die Lehrer\_innen erst nach der konkreten Frage nach den rechtlichen Rahmenbedingungen darauf ein und nicht aus eigener Intention.

Die bereits beschriebene Handlungsunsicherheit bei Lehrkräften in Hinblick auf die Thematisierung von Homosexualität im schulischen Kontext wird nach Schmidt/Schondelmayer (2015) durch fehlendes Handlungswissen verstärkt, das sowohl konkrete Interventionsstrategien bei diskriminierendem Verhalten betrifft als auch das Wissen um Ansatzpunkte, das Thema bspw. im Unterricht zu behandeln. In den Interviews reflektiert keine der Lehrkräfte, dass ihnen konkretes Handlungswissen fehlt, obwohl gleichzeitig alle Lehrer\_innen angeben, dass Homosexualität sowie der Umgang damit ein Thema in ihrer Lehramtsausbildung gewesen ist. Zwar hätten sich die Lehrer\_innen eine Thematisierung im Studium gewünscht und diese als sinnvoll erachtet, allerdings bleibt offen, inwiefern sich dies auf ihren Umgang mit Homosexualität ausgewirkt hätte. Dies deutet darauf hin, dass das Handlungswissen für die befragten Lehrer\_innen eine weniger relevante Rolle spielt als es in der Literatur angenommen wird. Vielmehr scheint in diesem Zusammenhang eine offene Haltung der Lehrkraft wichtiger für die Thematisierung zu sein als das durch ein Studium generierte Handlungswissen.

## **6. Resümee**

Eingangs wurde die Frage gestellt, welche Relevanz das Thema Homosexualität für Lehrkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik in Niedersachsen hat und inwiefern sich dies auf deren Handeln im schulischen Kontext auswirkt. Dazu wurden fünf Interviews mit Lehrkräften geführt, die an unterschiedlichen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen tätig sind. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden die Interviews ausgewertet und deren Ergebnisse präsentiert sowie mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Bezugsrahmen diskutiert.

Bezogen auf die Relevanzsetzungen der Lehrkräfte konnte herausgearbeitet werden, dass das Thema für alle befragten Lehrpersonen relevant ist, d.h. alle Lehrer\_innen schreiben der Thematik Homosexualität eine Relevanz im schulischen Kontext zu. Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte aufgrund der doppelten Vermittlungspraxis in Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik eine besondere Relevanz sehen, das Thema aufzugreifen, um die Schüler\_innen für ihre pädagogische Praxis als zukünftige Sozialassistent\_innen oder Erzieher\_innen zu sensibilisieren. Insofern verstehen es die Lehrkräfte als ihre Aufgabe, für die Thematik Homosexualität zu sensibi-

lisieren und begründen eine Bearbeitung von Homosexualität in der Schule darüber hinaus mit der gesellschaftlichen Verantwortung, die sie aufgrund der Aktualität des Themas haben.

In Hinblick auf die Auswirkungen auf das Handeln der Lehrkräfte im schulischen Kontext wurde deutlich, dass trotz der Relevanzsetzungen die Lehrpersonen das Thema Homosexualität weder explizit als Unterrichtsgegenstand noch implizit in Aufgabenstellungen oder Materialien aufgreifen. Vielmehr wird die Thematik erst dann bearbeitet, wenn es in irgendeiner Form auf der schulischen Vorderbühne präsent wird (z.B. durch ein Outing) oder Homosexualität wird in begrenzter Form als Unterthema behandelt, wenn sich eine inhaltliche Passung mit dem eigentlichen Oberthema des Unterrichts anbietet. Dies ist jedoch von der individuellen Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte abhängig, da eine thematische Auseinandersetzung mit Homosexualität durch die Rahmenrichtlinien für Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik nicht explizit vorgeschrieben ist, um den Lehrpersonen bei der Ausgestaltung ihres Unterrichts Freiräume zu lassen. Dies geht für einige Lehrkräfte mit einer Zuständigkeitsproblematik einher, die dazu führt, dass das Thema nicht bearbeitet wird.

Es wird deutlich, dass sich die Relevanzsetzungen der Lehrkräfte nicht in deren schulischem Handeln widerspiegeln, d.h. obwohl die Lehrkräfte betonen, dass insbesondere an berufsbildenden Schulen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt eine Thematisierung von Homosexualität relevant ist, integrieren sie das Thema nicht eigenständig in ihren Unterricht. Vielmehr muss dies von anderer Stelle provoziert oder delegiert werden, damit Lehrkräfte das Thema im eigenen schulischen Kontext bearbeiten. Insofern spielt es für Lehrpersonen eine wichtige Rolle, inwiefern die Rahmenrichtlinien oder andere rechtliche Vorgaben eine Bearbeitung der Thematik vorschreiben. Darüber hinaus scheinen das jeweilige Engagement und die Sensibilisierung der Lehrkraft für das Thema Homosexualität entscheidend dafür zu sein, ob dies von der Lehrperson explizit oder implizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird.

Dies hebt hervor, dass zum einen dafür plädiert werden kann, dass das Thema Homosexualität konkret in die Rahmenrichtlinien aufgenommen und damit zu einem verpflichtenden Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Außerdem sollten Schulen in ihrem Leitbild das Verbot der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung verankern, da es in Schulen teilweise zu homophoben Äußerungen kommt. Auf diese Weise wird die Thematisierung von Homosexualität legitimiert und Lehrpersonen können sich auf das Leitbild berufen, das ihnen Handlungssicherheit gibt. Zum anderen sollte die Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Thema Homosexualität gefördert werden, indem es

bspw. in der Lehramtsausbildung zu einer Auseinandersetzung mit der Thematik kommt. Dass dies – wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen – aktuell kaum in den Universitäten aufgegriffen wird, ist demnach zu kritisieren. Schließlich können zukünftige Lehrkräfte ihrer Verantwortung nur gerecht werden, wenn sie in der Lage sind, die gesellschaftlichen sowie die eigenen heteronormativen Orientierungen kritisch zu reflektieren.

Diese Maßnahmen können dazu beitragen, dass Homosexualität im Kontext Schule von den Lehrkräften nicht nur als relevantes Thema eingeschätzt, sondern auch übergreifend als Thematik bearbeitet und in die eigene Arbeit integriert wird. Dies ist, wie in der Einleitung verdeutlicht wurde, von großer Bedeutung – insbesondere in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen. In diesem Zusammenhang kann diese Masterarbeit nur einen Teil der Situation an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik erfassen. Es ist zu konstatieren, dass weiterer Forschungsbedarf in diesem Schulbereich besteht, da es noch keine qualitativen Studien mit einer größeren Stichprobe gibt, obwohl besonders im sozialpädagogischen Bereich eine Relevanz besteht. Hierbei wäre nicht nur die Untersuchung der Lehrkraftperspektive, sondern auch die Schüler\_innenperspektive interessant zu beleuchten. Schließlich konnten die befragten Lehrkräfte keine Aussagen darüber treffen, inwiefern das Thema außerhalb des Unterrichts von den Schüler\_innen aufgegriffen wird. Hier wäre eine Untersuchung der Wahrnehmung der Schüler\_innen aufschlussreich, wie der Umgang mit Homosexualität außerhalb des Unterrichts ist. Darüber hinaus kann untersucht werden, inwiefern sich die beiden unterschiedlichen Perspektiven überschneiden oder auch voneinander abweichen.



## Literaturverzeichnis

Dieckmann, Janine/Litwinschuh, Jörg (2014): Die interdisziplinäre Zusammenführung der LSBTI\*-Forschung als Experiment — eine Einführung in dieses Buch. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 9-16.

Duden (2020): „Homosexualität“. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Homosexualitaet> (Zugriff am 07.10.2020).

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2013): ECRI-Bericht über Deutschland (fünfte Prüfungsrunde). Straßburg. Online verfügbar unter: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-germany-german-translation-/16808b5682> (Zugriff am 26.09.2020).

Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Umgang mit Heterogenität und Differenz. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 49-68.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 17-29.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Anedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim/München. S. 437-455.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 27-48.

Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Ma-

naging Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Springer VS. Wiesbaden. S. 105-136.

Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v./Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg. S.349-359.

Huch, Sarah/Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 7-12.

Kempe-Schälicke, Conny Hendrik (2015): Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans\* und inter\* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Springer VS. Wiesbaden. S. 241-246.

Kleiner, Bettina (2015): Que(e)r durch den Schulalltag? Annäherung an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Springer VS. Wiesbaden. S. 261-274.

Klenk, Florian Cristobal (2015): Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Springer VS. Wiesbaden. S. 287-302.

Klenk, Florian Cristobal (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/ Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto. S. 57-81.

Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Auftraggeberin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin. Online

verfügbar unter: [https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke\\_2012\\_1](https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke_2012_1) (Zugriff am 26.10.2020).

Klocke, Ulrich/Latz, Sabrina/Scharmacher, Julian (2019): Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 66, Ausg. 2. S. 148-173.

Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): Lsbti\* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Ergebnisbericht zu einer Studie im Auftrag des Berliner Abgeordnetenhauses vom 16.01.2015 zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfachdiskriminierung. Auftraggeberin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke\\_Salden\\_Watzlawik\\_2020\\_Lsbti\\_Jugendliche\\_in\\_Berlin.pdf](https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf) (Zugriff am 26.10.2020).

Köllner, Erhard (2001): *Homosexualität als anthropologische Herausforderung. Konzeption einer Homosexuellen Anthropologie*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out - und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin/Müller, Sebastian (2015): *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. DJI, Deutsches Jugendinstitut. München.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. o.O.. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf) (Zugriff am 11.10.2020).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (Zugriff am 26.10.2020).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. o.O.. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVBFS-Qualiprofil-Sozpaedass.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVBFS-Qualiprofil-Sozpaedass.pdf) (Zugriff am 11.10.2020).

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Leicht, Imke (2015): Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto. S. 17-36.

Mayring, Phillip (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Müller, Christian (2018): Wie die privaten Einstellungen zu LSBAT\*I\*Q pädagogisches Handeln beeinflussen. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule. Walschlösschen Verlag. Göttingen. S. 90-92.

Niedersächsisches Kultusministerium (2016a): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Berufsfachschule Sozialpädagogische Assistentin/ Sozialpädagogischer Assistent. Hannover. Online verfügbar unter: <https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/sopaedass.pdf> (Zugriff am 08.10.2020).

Niedersächsisches Kultusministerium (2016b): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik. Hannover. Online verfügbar unter: <https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf> (Zugriff am 08.10.2020).

Nitschke, Jörg (2018): Zum Umgang mit dem Thema „Sexualität“ in Schule und Elternhaus. Interview mit Jörg Nitschke. In: Online-Debattenportal zu Politik und Zeitgeschehen der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.isp-sexualpaedagogik.org/downloadfiles/Nitschke%20-%20Interview%20Friedrich-Ebert-Stiftung.pdf> (Zugriff am 02.11.2020).

Palzkill, Birgit/Pohl, Frank G./Scheffel, Heidi (2020): Diversität im Klassenzimmer\*. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht. Alle Schulformen. Cornelsen Verlag. Berlin.

Pohl, Frank G. (2017): Lebenswirklichkeiten und Antidiskriminierung im Erfahrungsraum Schule. Akzeptanzarbeit am Beispiel von Schule der Vielfalt. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jg. 12, Ausg. 2. S. 231-234.

Präsident der Leuphana Universität Lüneburg (2019) (Hrsg.): Gazette. Amtliches Mitteilungsblatt der Körperschaft und der Stiftung. Neufassung der Fachspezifischen Anlage 7.1 Allgemeiner Teil - Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik (M.Ed.) zur Rahmenprüfungsordnung der Leuphana Universität Lüneburg für die Bachelor- und Master-Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden - Studienbeginn ab WS 2019/20. Lüneburg. Online verfügbar unter: [https://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette\\_2019\\_22\\_22-05-2019.pdf](https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette_2019_22_22-05-2019.pdf) (Zugriff am 03.11.2020).

Rauchfleisch, Udo (2011): Schwule, Lesben, Bisexuelle – Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Rauchfleisch, Udo (2014): Hetero-, Homo-, Bisexualität. In: Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. S. 355-363.

Recla, Ammo/Schmitz-Weicht, Cai (2015): Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 275-290.

Roth, Andrea (2015): „Einer der am Bau schafft ist nicht schwul" - Zum Umgang mit Homosexualität an Berufsschulen. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto. S. 249-258.

Schmidt, Friederike/Schondelmeyer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/Schondelmeyer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Springer VS. Wiesbaden. S. 223-240.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Jg. 15, Ausg. 1. S. 1-27.

Schweizer, Katinka/ Brunner, Franziska (2013). Sexuelle Orientierungen. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz. Jg. 56, Ausg. 2. S. 231–239.

Schweizer, Katinka/Brunner, Franziska (2016): Zur Diversität sexueller Orientierungen. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 379-392.

Siebertz-Reckzeh, Karin/Hofmann, Hubert (2017): Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Springer VS. Wiesbaden. S. 3-26.

Spahn, Annika (2018): Sexuelle Bildung in der Lehramtsausbildung oder: Querschnittsthema statt Unsichtbarkeit. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule. Walschlösschen Verlag. Göttingen. S. 197-199.

Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (2020): Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – eine Einleitung. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Beltz Juventa. Weinheim Basel. S. 9-19.

Vierneisel, Carolin (2018): Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre des Lehramtsstudiums. Bericht zur Datenerhebung in Leipzig. Walschlösschen Verlag. Göttingen. Online verfügbar unter: [http://www.vielfaltmediathek.de/data/akademie\\_waldschlösschen\\_perspektiven\\_und\\_erfahrungen\\_von\\_dozierenden\\_zur\\_sexueller\\_und\\_geschlechtlicher\\_vielfalt\\_vielfalt\\_mediatek.pdf](http://www.vielfaltmediathek.de/data/akademie_waldschlösschen_perspektiven_und_erfahrungen_von_dozierenden_zur_sexueller_und_geschlechtlicher_vielfalt_vielfalt_mediatek.pdf) (Zugriff am 02.11.2020).

Voß, Cordula (2015): Zum Umgang mit Homosexualität in der Institution Schule. In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto. S. 37-54.

Watzlawik, Meike/Wenner, Friederike (2016): Schwul, lesbisch, bi, hetero oder nichts von alledem? Sexuelle Identitätsfindung innerhalb und außerhalb von Kategorien. In:

Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 393-405.

Watzlawik, Meike (2020): Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Beltz Juventa. Weinheim Basel. S. 22-39.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2016): Einstellungen zu Homosexualität und gleichgeschlechtlichen Partnerschaften in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2016. Zusammenstellung von ausgewählten Ergebnissen der Meinungsforschung. o.O.. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/479156/2c5f734e3b469b60690cfc83545b2ac0/WD-1-029-16-pdf-data.pdf> (Zugriff am 07.11.2020).

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick Kategoriensystem .....	33
Abbildung 2: Absolute Häufigkeit der Subkategorien „Leitbild der Schule“ und „Grundgesetz“ .....	48



## Anhang

### 1 Leitfaden

- 1) Was verstehst du allgemein unter Homosexualität?
- 2) Welche Erfahrungen hast du mit dem Thema Homosexualität gemacht? Wie ist dir dieses Thema begegnet?
  - a. Welche Erfahrungen hast du als Lehrkraft im Kontext Schule gemacht?
- 3) Findest du, dass Homosexualität in der Schule ein Thema sein sollte?
  - a. Warum ist dir das (nicht) wichtig?
  - b. Warum ausgerechnet an Berufsfachschulen und Fachschulen der Sozialpädagogik?
- 4) Bringst du das Thema Homosexualität in deinen Unterricht ein?
  - a. Wenn ja, inwiefern? Kannst du mir ein Beispiel nennen und beschreiben?
  - b. Wenn nein, warum nicht? Evtl. Was würde dir helfen, Homosexualität als Thema zu bearbeiten?
- 5) Greifst du das Thema außerhalb deines Unterrichts auf?
  - a. Wenn ja, wie?
  - b. Wenn nein, warum nicht?
- 6) Weißt du, ob es eine rechtliche Grundlage dazu gibt, inwiefern das Thema in Schule bearbeitet werden muss?
  - a. Wenn ja, welche?
  - b. War das in deiner Ausbildung Thema?
- 7) Ist Homosexualität und der Umgang damit ein Thema in deiner Ausbildung gewesen?
  - a. Wenn ja, in welcher Form?
  - b. Wenn nein, hättest du dir das anders gewünscht bzw. erwartet?
  - c. Welche Auswirkungen hat das auf deinen Umgang mit dem Thema?

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

---

(Datum, Unterschrift)