

**„Jeder sollte lieben dürfen, wen er lieben will!“****Einstellungen und Werthaltungen von SchülerInnen zur sexuellen Orientierung unter Gender-Aspekten**

Huch, S. & Krüger, D.

shuch@zedat.fu-berlin.de – dirk.krueger@fu-berlin.de

Freie Universität Berlin, Didaktik der Biologie

Schwendenerstr. 1, 14195 Berlin

**Zusammenfassung**

*Unter der neuen bildungspolitischen Perspektive des europaweit verbindlichen Konzepts des Gender-Mainstreaming ist es das Ziel dieses Forschungsvorhabens, Einstellungen und Werthaltungen von SchülerInnen zur sexuellen Orientierung zu ermitteln. Dadurch können bisher fehlende empirische Grundlagen für die Entwicklung differenzierter genderorientierter Unterrichtsangebote zur Sexualerziehung im Biologieunterricht geschaffen werden. Mit Hilfe eines offenen Fragebogens zur sexuellen Orientierung wurden relevante Einstellungsbereiche und Werthaltungen unter Gender-Aspekten von 116 SchülerInnen der 8. Jahrgangsstufe qualitativ erhoben und inhaltsanalytisch (Mayring 2003) mit MAXqda2 ausgewertet.*

*Verschiedene Einstellungsausprägungen zur sexuellen Orientierung konnten identifiziert werden, denen vorwiegend traditionelle, biologistische, religiöse, egalitäre und dekonstruktivistische Erklärungsansätze zugrunde liegen.*

**Abstract**

*Under the new educational perspective given by the obligatory pan-European concept of “gender-mainstreaming”, this research project aims to gain insight on pupils' attitudes and values regarding sexual orientations. This provides the empirical basis for the development of differentiated and gender oriented sexual education lessons. By means of an open questionnaire about sexual orientations, relevant attitudes and values regarding gender aspects were qualitatively collected among 116 8<sup>th</sup> graders and consecutively analysed by qualitative content analysis according to Mayring (2003), assisted by MAXqda2. Diverse attitude expressions towards sexual orientations could be found, basing primarily on traditional, biologistic, religious, egalitarian and deconstructivist reasonings.*

*“Es geht um ein gesellschaftliches Miteinander, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“*

*(Adorno, Minima Moralia 1969)*

## 1 Einleitung

Die große Präsenz Homosexueller in den Medien und der Politik lässt erkennen, dass heute ein Trend der Liberalisierung gegenüber Homosexuellen festzustellen ist. Aktuelle Studien zeigen aber, dass Hass und Ablehnung gegenüber gleichgeschlechtlich Orientierten unter SchülerInnen weit verbreitet sind (SIMON 2008; WUTTKE 2003; TIMMERMANN 2003). In einer internationalen Studie konnte erfasst werden, dass zwei Drittel der international befragten PädagogInnen nicht wissen, wie sie das Thema „Sexuelle Orientierungen“ didaktisch und methodisch im Unterricht behandeln können (TRIANGLE 2006). Auf der Grundlage dieser Befunde wird die Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte in diesem Themengebiet umso wichtiger und notwendiger.

Auf eine Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses in Richtung Chancengleichheit und Gleichbewertung von Unterschiedlichem (AMSTERDAMER VERTRAG 2002) zielt das europaweit verbindliche bildungspolitische Konzept des Gender-Mainstreaming. In diesem geht es darum, die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlechtsverhältnissen in den Blick zu nehmen und im Sinne einer gleichwertigen Vielfalt Diskriminierungen abzubauen. So ist z.B. die Gleichberechtigung der Geschlechter ebenso zentral wie die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen.

Nach dem bildungspolitischen Konzept des Gender-Mainstreaming hat der Biologieunterricht den Bildungsauftrag, neben der kritischen Reflexion der Geschlechtsrollen, die SchülerInnen zu Respekt, Toleranz und verantwortungsvollem Umgang mit allen sexuellen Lebensweisen ohne Unterschiede im Wert zu erziehen (BVERFG-URTEIL 1993; AUFHEBUNG DER KMK- EMPFEHLUNGEN 2002 ZUR SCHULISCHEN SEXUALERZIEHUNG VON 1968; ANTIDISKRIMINIERUNGSGESETZ 2006). Über die Vermittlung von Fachwissen hinaus hat er in normkritisches Denken einzuführen und die SchülerInnen hinsichtlich ihrer Bewertungskompetenz zu fördern (KMK 2004).

Damit steht die Biologiedidaktik vor einer neuen großen Herausforderung: Wie kann im Bereich Sexualerziehung des Biologieunterrichts das Thema „Sexuelle Orientierungen“ unter Gender-Aspekten sinnvoll und effektiv unterrichtet werden? Daher ist es das Ziel der hier vorgestellten Studie, die bestehende Forschungslücke aus biologiedidaktischer Perspektive zu schließen, um Leh-

renden die Möglichkeit zu geben, bei der Planung des Biologieunterrichts differenzierte und genderorientierte Lernangebote auf empirischer Grundlage zu erstellen.

## **2 Theorie**

Das Forschungsprojekt berührt mehrere Theoriefelder: Theorien der Einstellungen, Theorien zur Reflexions- und Bewertungskompetenz und Theorien der Geschlechterforschung und Sexualpädagogik.

Wenn man bedenkt, dass nicht wenige SchülerInnen mit Hass und Ablehnung auf verschiedene sexuelle Orientierungen reagieren (SIMON 2008; WUTTKE 2003; TIMMERMANN 2003), dann wird deutlich, dass bei diesem hochsensiblen Thema nicht nur kognitive Aspekte, sondern auch affektive und verhaltensbezogene zu berücksichtigen sind. Es sind die Einstellungen der SchülerInnen, in denen diese drei Komponenten zusammenlaufen.

### **2.1 Zur Einstellungsforschung**

Unter Einstellungen versteht man die psychologische Tendenz einer Person, auf ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung zu reagieren (EAGLY & CHAIKEN 1998). Diese Bewertungstendenz ist nicht direkt beobachtbar, findet aber ihren Ausdruck in Affekten, Kognitionen und dem Verhalten und ist aus diesen drei Komponenten konstituiert. Je weniger Erfahrung eine Person mit einem Einstellungsgegenstand hat, in desto stärkerem Maße wird die kognitive Struktur der Einstellung von der affektiven Komponente abhängig sein (SEEL 2003). Die Einstellungsentwicklung trägt zur Persönlichkeitsfindung und zur sozialen Identität bei. Darüber hinaus lenken Einstellungen die Informationsverarbeitung, steuern die Aufmerksamkeit und haben so Einfluss auf das Gedächtnis, indem sie neue Informationen selektiv auswählen (STROEBE 2003).

### **2.2 Zur Reflexions- und Bewertungskompetenz**

Um einen verantwortungsvollen Umgang mit verschiedenen sexuellen Orientierungen zu ermöglichen, ist die Kenntnis der Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen von entscheidender Bedeutung. Sie bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung bioethischer Bewertungskompetenz (REITSCHERT ET AL. 2007) und Verhaltensorientierung. Zur Förderung der Bewertungskompetenz (KMK 2004) trägt nicht nur die rationale moralische Reflexion der Schülereinstellungen mit ihren Bewertungen und Urteilen bei (REITSCHERT ET AL. 2007), sondern auch die Auseinandersetzung mit emotiona-

len Reaktionen und Assoziationen (GEBHARD 2007). Gebhard nimmt in Anlehnung an Haidt (2001) an, dass zwischen Bewertungen und Emotionen ein engerer Zusammenhang besteht als zwischen Bewertungen und bewusster Argumentation (GEBHARD 2007).

### **2.3 Zur Geschlechterforschung und Sexualpädagogik**

Der Begriff Gender, der aus der Geschlechterforschung (Gender-Studies) stammt, zielt auf die soziokulturelle Konstruiertheit des Geschlechts und meint die Normen und Erwartungen, wie man sich als Frau bzw. als Mann in einer Kultur bzw. Gesellschaft zu verhalten hat. Geschlecht als biologische Kategorie bezeichnet der Terminus Sex. Ausgangspunkt der Geschlechterforschung (BUTLER 2004; FAUSTO-STERLING 2001) und der neueren Sexualpädagogik (HARTMANN 2006; SIELERT et al. 2004; VALTL 1998) ist die Auffassung, dass Geschlechtsidentitäten und sexuelle Lebensweisen nicht als von Natur aus gegeben oder vom Schicksal vorgegeben verstanden werden, sondern als sozial, kulturell und historisch bedingt und konstruiert. Danach löst sich die sexuelle Selbstbestimmung vom ‚natürlichen‘ Geschlecht und von tradierten Rollenvorschriften und Normen. Sie leitet sich aus dem Grundrecht der Würde des Menschen ebenso ab wie aus der Achtung vor dem Leben anderer (SIELERT et al. 2004; VALTL 1998). Zudem werden sexuelle Orientierungen im Sinne eines dynamischen Verständnisses aufgefasst, in dem sowohl lesbische, schwule als auch heterosexuelle Lebensweisen nicht als lebenslang festgelegte, sondern als eine im Prozess befindliche Identität begriffen werden.

Ein zentraler Aspekt der Gender-Studies ist das kritische Infragestellen von gesellschaftlichen Normierungen, speziell der Heteronormativität. Die Zweigeschlechtlichkeit als zentrale Ordnungskategorie beinhaltet eine starre Zweiteilung in Männlichkeit und Weiblichkeit mit den daran geknüpften polarisierten Rollenerwartungen und Rollenzwängen. Heteronormatives Denken setzt Heterosexualität als gesellschaftliche Norm und benötigt Homosexualität als das Andere zur Bestätigung von Heterosexualität. Diese Hierarchisierung ist die Basis von Diskriminierung. Im Gender-Mainstreaming geht es darum, die individuellen sexuellen Orientierungen als gleichberechtigt und gleichwertig, unabhängig von ihrem quantitativen Vorkommen, anzusehen und die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlechtsrollen und –verhältnissen transparent zu machen.

Aktuelle dekonstruktivistische Ansätze in der Sexualpädagogik zielen nicht nur auf das Aufbrechen binär codierter Kategorien, sondern auf die Dekonstruktion starrer Identitätsvorstellungen (HARTMANN 2006).

Sexualpädagogisches und biologisches Grundverständnis beinhaltet außerdem, dass die rein biologische Basis den einzelnen Menschen nicht für eine Geschlechtsrolle determiniert und dass die wissenschaftlich begründete Mehrdimensionalität der Sexualität sich nicht mit dem Fortpflanzungsaspekt erschöpft. Sexualität beinhaltet demzufolge nicht nur die rein biologischen Aspekte der Fortpflanzung und der physiologischen Funktionen, sondern auch emotionale und soziale Aspekte. Sexualität trägt als menschliches Grundbedürfnis und Grundvermögen wesentlich zur selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit bei (SIELERT et al. 2004; SPÖRHASE-EICHMANN & RUPPERT 2004).

### **3 Fragestellungen**

Auf Grundlage der oben dargestellten Überlegungen ergeben sich für die qualitative Untersuchung folgende leitende Fragestellungen:

1. Welche Einstellungen und Werthaltungen zum Thema „Sexuelle Orientierungen“ (Geschlechtsrollenverständnis, Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen, Sexualitätsverständnis) lassen sich bei SchülerInnen der 8. Klasse finden?
2. Welche emotionalen und rationalen Barrieren werden dabei deutlich?
3. Lassen sich qualitativ unterscheidbare Einstellungsausprägungen unter der Gender-Perspektive ermitteln?

## **4 Methodik**

### **4.1 Untersuchungsdesign**

Die erstmalig qualitativ erhobenen Einstellungen und Werthaltungen unter dem speziellen Fokus von Gender-Aspekten machten die Konstruktion eines offenen Fragebogens für SchülerInnen der 8. Jahrgangsstufe zum Thema „Sexuelle Orientierungen“ notwendig. Mit dem offenen, Anonymität gewährenden und halbstandardisierten Fragebogen wird in kürzerer Zeit mit weniger Aufwand eine größere Zahl von Befragten erreicht als bei Interviews, sodass relevante Einstellungsbereiche und Werthaltungen qualitativ identifiziert werden können.

Vom Prototyp qualitativer Sozialforschung, dem Interview, wurde aus mehreren Gründen Abstand genommen und die schriftliche Befragung gewählt. Das hochsensible Thema kann bei jugendlichen SchülerInnen der 8. Klassen zu emotionalen und sprachlichen Hemmungen führen. Angepasstheits- oder auch

Selbstdarstellungsverhalten verfälschen die Untersuchungsergebnisse (BORTZ & DÖRING 2006). Dazu tragen auch Verzerrungseffekte durch die Person des Interviewers bei. Der enorme Zeit- und Arbeitsaufwand, besonders bei der Auswertung von Interviews, macht eine Reduzierung der Probanden auf eine für den Zweck der Untersuchung zu geringe Anzahl von Interviews notwendig (MAYRING 2005).

Folgende zentrale Kategorien des offenen Fragebogens wurden ausgehend von empirischen Studien der Sexualpädagogik und Erziehungswissenschaft sowie der Theorie der Gender-Studies gewonnen (Tab. 1):

**Tabelle 1:** Kategorien des offenen Fragebogens mit Beispiel-Items.

<b>Kategorie</b>	<b>Beispiel-Item</b>
<b>Geschlechtsrollenverständnis</b>	<i>„Viele Eigenschaften und Verhaltensweisen gelten in unserer Gesellschaft als ‚typisch weiblich, typisch männlich‘. Versuche zu erklären, wie es zu dieser Zuordnung kommt!“</i>
<b>Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen</b>	<i>„Worin unterscheiden oder gleichen sich deiner Meinung nach dauerhafte Liebesbeziehungen zwischen zwei Frauen, zwei Männern und zwischen Mann und Frau?“</i>
<b>Funktion von Sexualität</b>	<i>„Welche Funktionen hat Sexualität deiner Meinung nach?“ „Was wäre für dich in einer dauerhaften, guten Beziehung wichtig?“</i>

Um die Einstellungen und Werthaltungen zu sexuellen Orientierungen zu erhalten, beziehen sich Items einerseits eher auf emotionale Reaktionen und andererseits auf die ethisch-moralische Einschätzung sexueller Orientierungen. Zur Fokussierung von Emotionen, Empathie und Perspektivwechsel wurden situative Kontexte, Abbildungen (Comic) und zu ergänzende offene Halbsätze gewählt. Zugleich dienten sie der Motivation und als Formulierungshilfe.

Der Fragebogen enthielt 13 offene und 2 halboffene Items. Darüber hinaus wurde den SchülerInnen Gelegenheit gegeben, frei ihr Interesse und Informationsbedürfnis zu artikulieren.

## 4.2 Stichprobe

Der nach erfolgtem Vortest überarbeitete Fragebogen wurde von LehrerInnen verschiedener Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Hauptschule) in Ber-

lin, Brandenburg und Hannover im Unterricht an 116 SchülerInnen der 8. Jahrgangsstufe im Alter von 13 bis 15 Jahren verteilt. Die Rücklaufquote betrug nahezu 100%.

Die SchülerInnen füllten den Fragebogen vollständig in 45 Minuten aus. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen ließen sie sich ernsthaft auf die Items ein. Die Befürchtung, dass SchülerInnen, die sich noch in der Entwicklungsphase der Pubertät befinden, abwehrend reagieren und sich der Beantwortung mit ordinären Sprüchen/Parolen entziehen könnten, bestätigte sich nicht.

### **4.3 Datenauswertung**

Die qualitative Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch angelehnt an MAYRING (2003) mit Unterstützung des Computerprogramms MAXqda2. Folgende Auswertungsschritte für die Erfassung der Einstellungen und Werthaltungen wurden durchgeführt: Datenübertragung, Redigieren, Ordnen, Zusammenfassung. Das Datenmaterial wurde einerseits an die aus der Theorie gewonnenen Oberkategorien angelegt und mit klaren Kodierregeln diesen Kategorien zugeordnet (MAYRING 2003). Andererseits ergaben sich induktiv aus den Schülerantworten differenzierte Subkategorien.

## **5 Ergebnisse**

Zum Thema „Sexuelle Orientierungen“ mit den Kategorien Geschlechtsrollenverständnis, Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen und Sexualitätsverständnis konnten für SchülerInnen relevante Einstellungsbereiche, Wertorientierungen, emotionale und rationale Barrieren sowie Gender-Aspekte ermittelt werden.

### **5.1 Geschlechtsrollenverständnis**

In den Antworten der SchülerInnen konnten biologistische, traditionelle, egalitäre, dekonstruktivistische und religiöse Geschlechtsrollenorientierungen qualitativ differenziert werden (Tab. 2). Im Folgenden werden diese vorgestellt und exemplarisch mit Ankerzitaten belegt.

**Tabelle 2:** Überblick über die empirisch gefundenen, qualitativ unterscheidbaren Einstellungsausprägungen zum Geschlechtsrollenverständnis.

<b>Geschlechtsrollenorientierungen</b>	
<b>biologistisch</b>	<i>physiologisch bedingtes, genetisch determiniertes Verhalten</i>
<b>traditionell</b>	<i>konventionelle Normen führen zur Rollenzuschreibung</i>
<b>egalitär</b>	<i>Gleichberechtigung der Geschlechter</i>
<b>dekonstruktivistisch</b>	<i>Ablehnung der Kategorisierung, Abbau von Rollenfixierungen</i>
<b>religiös</b>	<i>gottgewollte Rollenverteilung</i>

Einem **biologistischen Geschlechtsrollenverständnis** liegt die Annahme zugrunde, dass angeborene, anatomische und physiologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern die Menschen deterministisch steuern und sich dementsprechend geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Eigenschaften entwickeln. Dies wird z.B. in folgenden SchülerInnenäußerungen deutlich: „[...] weil diese Eigenschaften den Männern bzw. Frauen einfach angeboren sind.“ (S84) oder „Das hängt von den Hormonen ab.“ (S105). Die Argumentationsfigur 'Mutter Natur' wird zur normativen Instanz: „[...] ich denke aber, dass es [typisch weibliche/typisch männliche Verhaltensweisen] halt einfach an Mutter Natur liegt. Man kann das nicht ändern und man soll das auch überhaupt nicht ändern!“ (S71).

In dem **traditionellen Geschlechtsrollenverständnis** steht die Akzeptanz ehemals konventioneller Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen im Vordergrund. Während der Mann die Rolle des Familienernährers, der im Beruf Geld verdient, einnimmt, ist die Frau zuständig für alle familiären Angelegenheiten. Exemplarisch verdeutlichend ist folgendes Zitat: „Männer sind mehr für die Arbeit geschaffen, Frauen kümmern sich mehr um die Kinder. [...] Das ist so, weil es der typischen Rollenverteilung entspricht, ist auch die beste!“ (S59).

Im Gegensatz dazu sprechen sich SchülerInnen mit einem **egalitären Geschlechtsrollenverständnis** für die Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Geschlechter aus und vertreten den Standpunkt, dass das biologische Geschlecht diese nicht auf bestimmte Tätigkeiten festlegt. Beispiele dafür sind: „Danach sollte man die Leute nicht beurteilen, da es auch Frauen gibt, die was typisch Männliches machen und es gibt auch Männer, die was typisch Weibliches machen.“ (S63) oder „Freies Land... jeder darf machen, was er will.“ (S75).

Das **dekonstruktivistische Geschlechtsrollenverständnis** beinhaltet die Ablehnung einer Kategorisierung von Menschen (im Sinne eines „Schubladen-Denkens“) und impliziert den Abbau starrer Geschlechtsrollenfixierungen. Das wird deutlich, wenn SchülerInnen eine Einteilung in typisch weibliches und



typisch männliches Verhalten kritisieren: „*Ich finde solche Einteilungen unnötig!*“ (S53). Auch die Erziehung wird verantwortlich für die Bildung von Geschlechtsrollen gemacht: „*Wir werden so erzogen. Kleine Jungen bekommen zum 1. Geburtstag Autos und Mädchen Puppen. Wir denken dann, dass das halt typisch ist, aber wenn man Jungen von klein auf Puppen geben würde und Mädchen Autos, würden sie genauso damit spielen, und das wäre dann für uns normal.*“ (S77).

Im **religiösen Geschlechtsrollenverständnis** wird das geschlechtsspezifische Verhalten als gottgewollt verstanden. Eine göttliche Ordnung legt fest, wie Mann und Frau zu sein haben. Diese göttliche Vorbestimmung der Rollenverteilung wird auch im Sinne von ‚Schicksal‘ aufgefasst: „*Schicksal, Allah wollte das so.*“ (S92).

## 5.2 Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen

Eine große Bandbreite an affektiven, kognitiven und sozialen Komponenten der Schülereinstellungen kommt in ihren Äußerungen zur Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen zum Ausdruck.

### Emotionale Aspekte

Zu den positiven emotionalen Reaktionen in Bezug auf gleichgeschlechtliche Beziehungen zählen geäußerte **Sympathie**, **Neugier** und **Offenheit** sowie **Angstfreiheit**.

Dagegen werden gleichgeschlechtliche Beziehungen auch mit negativen emotionalen Reaktionen wie z.B. **Ekel** abgelehnt. Diese Ablehnung kann so weit gehen, dass von angedrohter Verfolgung und Verprügeln gesprochen wird. **Ängste** werden vor allem dann deutlich, wenn sich die Fragestellung auf das persönliche/nahestehende Umfeld der SchülerInnen bezieht. Zentral ist dabei die geäußerte Angst vor Anmache von lesbischen und schwulen Personen und auch die Befürchtung, selbst homosexuell zu werden. Probleme bis hin zum Mobbing in der Peergroup wegen eines schwulen Freundes/einer lesbischen Freundin werden angeführt.

Starke Angst und ein sehr hohes Maß an Ablehnung lassen eine emotionale Barriere erkennen, die eine offene Auseinandersetzung mit verschiedenen sexuellen Orientierungen erschwert.

## Kognitive Aspekte

**Tabelle 3:** Begründungen zur Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen.

Zustimmung	Ablehnung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstbestimmung</li> <li>• Gleichheit</li> <li>• Universalität der Liebe</li> <li>• Relativierung der Heteronormativität</li> <li>• Religionskritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologismus</li> <li>• Religion</li> <li>• Heteronormativität</li> </ul>

SchülerInnen, die sich explizit oder implizit für die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen aussprechen, begründen ihre Einstellungen hauptsächlich mit fünf Argumentationsvarianten, in denen ihre Werthaltungen zum Ausdruck kommen (Tab. 3):

Das erste Argument steht im Zusammenhang mit dem menschlichen Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit. So artikuliert sich das **Recht auf Selbstbestimmung** exemplarisch in den Schüleräußerungen: „*Jeder sollte lieben dürfen, wen er lieben will.*“ (S79) und „*Ich finde das völlig ok. Warum sollte man das [Homosexualität] doof finden, jeder Mensch ist frei und sollte für sich selbst entscheiden.*“ (S85). Die **Gleichheit** aller menschlichen Beziehungen wird direkt in der Aussage aufgeführt: „*Für mich sind all diese Beziehungen vollkommen gleich. Für mich ist das Geschlecht völlig egal.*“ (S50). Als gemeinsames Prinzip aller Beziehungen wird die **Universalität der Liebe** gesehen: „*Egal ob lesbisch, schwul oder normal, man liebt sich trotzdem. Das hat mit schwul oder lesbisch nichts zu tun!*“ (S43). Ein weiteres Argument für die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen ist die **Relativierung der Heteronormativität**, die sich mit der Kritik traditioneller gesellschaftlicher Moralvorstellungen verbindet: „*Es wird einem gesagt, dass 'hetero sein' normal ist und Homos anders sind oder unnormale. Es kann keiner sagen, was 'normal' ist oder nicht.*“ (S01). Die Kritik an der **Religion** kann nur bedingt zu einer Begründung der Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen führen: „*Ich bin eine Muslimin, im Islam ist das eine Sünde, wenn Mann mit Mann oder Frau und Frau zusammen sind. Doch im Koran steht auch, dass alle Menschen gleich sind und gleichberechtigt werden sollen.*“ (S18).

SchülerInnen, die die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen ablehnen, argumentieren mit folgenden Erklärungsansätzen:

Im **Biologismus** werden alle nicht heterosexuellen Lebensweisen einerseits als ‚unnatürlich‘ bezeichnet, weil sie den reproduktiven Sinn der Sexualität, die Fortpflanzung, ausschließen: *„Ich respektiere das, weil das [Homosexualität] kann passieren. Aber Menschen sollten mindestens für ein Nachkommen sorgen.“* (S21). Andererseits wird für die Unnatürlichkeit die Natur als normative Instanz verantwortlich gemacht, nach der alles Natürliche gut und Homosexualität als das Unnatürliche schlecht ist: *„Warum sind manche Menschen homosexuell geworden? Weil mir scheint das unnatürlich!“* (S78).

Die **Religion** wird bei religiös eingestellten Schülern als Grund dafür angeführt, Homosexualität als krankhafte Abweichung oder Sünde zu verstehen: *„Das ist eine sehr große Sünde.“* (S22).

Nach dem Erklärungsansatz der **Heteronormativität** ist die Heterosexualität das Normale und Selbstverständliche. Abweichende Formen von der Heterosexualität werden als negativ besetzt ausgegrenzt. *„Sie [Leute] finden das komisch, weil das Normale ist Mann - Frau. Ich hätte genauso reagiert. Ich finde es nicht gut, weil es [Homosexualität] einfach abartig ist.“* (S16) oder *„So was finde ich eigentlich nicht so schön, weil eine Frau und ein Mann passen mehr.“* (S89).

### 5.3 Sexualitätsverständnis

In Hinblick auf die Funktionen von Sexualität wurde deutlich, dass in dem **ein-dimensionalen Sexualitätsverständnis** ausschließlich die Fortpflanzung in den Mittelpunkt gestellt wird: *„Meiner Meinung nach ist Sex nur für die Fortpflanzung da!“* (S106). Im **erweiterten Sexualitätsverständnis** werden über die reproduktive Funktion hinaus der Beziehungs-, Lust-, und Kommunikationsaspekt betont.

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der qualitativen Erhebung verdeutlicht, dass es sich bei den Einstellungen zur sexuellen Orientierung um ein mehrdimensionales persönliches Konstrukt handelt, das von der emotionalen Komponente dominiert wird. Durchgängig genderorientierte Einstellungen und Werthaltungen der SchülerInnen konnten nur vereinzelt oder ansatzweise festgestellt werden, vorwiegend in egalitär- und dekonstruktivistisch-orientierten Einstellungsausprägungen. Diese zeigen sich ansatzweise in einem Geschlechtsrollenverständnis, das auf Gleichberechtigung und Selbstbestimmung beruht, und dort, wo eine Einteilung in zwei Geschlechter mit traditionellen Rollenerwartungen kritisiert wird. Die

SchülerInnen haben hier erkannt, dass man nicht als Mann oder Frau geboren wird, sondern dass die Geschlechtsrolle durch Erziehung, die gesellschaftliche Normen integriert, erlernt wird. Dabei wird die Norm der Heterosexualität in Frage gestellt und andere sexuelle Orientierungen z.B. mit dem Argument der Universalität der Liebe als gleichwertig angesehen. Die Sexualität wird als mehrdimensional aufgefasst. Der Beziehungs- und Kommunikationsaspekt steht im Vordergrund.

Weiteren Einstellungsausprägungen zur sexuellen Orientierung liegen vorwiegend biologistische, traditionelle und religiöse Erklärungsansätze zugrunde.

Die biologistisch-orientierte Einstellungsausprägung wird von der Auffassung der Natur als normativer Instanz gekennzeichnet. Die Geschlechtsrolle wird als biologisch determiniert verstanden und Homosexualität als unnatürliche Abweichung, die Fortpflanzung ausschließt, abgelehnt. In diesem naturalistisch-ethischen Ansatz wird aber auch eine zustimmende Haltung gegenüber Homosexuellen eingenommen, wenn sich SchülerInnen z.B. darauf beziehen, dass es in der Natur schwule Pinguine (S82) gibt. Das Verständnis der Natur als Norm, Homosexuelle sowohl als unnatürlich als auch als natürlich bewerten zu können, macht die Notwendigkeit deutlich, den zugrunde liegenden naturalistischen Fehlschluss, der allein aus der Existenz alles Natürlichen moralische Regeln ableitet, im Unterricht zu thematisieren (GEBHARD 2007).

Ein bedeutsames Ergebnis ist die mehrfach festgestellte Diskrepanz zwischen den Argumenten einerseits und den geäußerten Emotionen zu gleichgeschlechtlichen Orientierungen andererseits. Während z.B. die Äußerung „*Ich finde, ein Mensch darf so sein, wie er will*“ (S09) auf das Argument der Selbstbestimmung zielt und Gleichwertigkeit impliziert, weicht die Emotion der gleichen Person, Bi- und Homosexuelle ekelig zu finden und zu meiden, davon ab. Sollten diese kognitiv-emotionalen Einstellungsambivalenzen in der anschließenden quantitativen Fragebogenuntersuchung gehäuft auftreten, können ihre Thematisierung und Auflösung zu einem methodisch-didaktischen Prinzip entwickelt werden. Denn kognitiv-affektive Ambivalenzen lassen offenbar werden, dass ein Konflikt bei SchülerInnen zwischen dem besteht, was sie denken, und dem, was sie fühlen. Die daraus resultierende Verhaltensvorstellung der SchülerInnen, Homosexuelle zu meiden, zeigt, dass ihr Gefühl des Ekels über den Gedanken der Selbstbestimmung dominiert. Da in der Bewertung sexueller Orientierungen anderer und im sexuellen Selbstverständnis der SchülerInnen emotionale Reaktionen dominieren, ist diese Einstellungskomponente primär zu fokussieren. Man kann annehmen, dass emotionsorientierte Zugänge (wie Rollenspiele, Begegnung mit Lesben und Schwulen usw.) eine größere Chance

für die Entwicklung der Einstellung als die kognitive Thematisierung emotionaler Reaktionen bieten (TIMMERMANN 2003), weil z.B. die Angst vor dem Fremden (Homosexualität) auf ihrer ursprünglichen, emotionalen Ebene erreicht werden kann.

Aus den Ergebnissen der qualitativen Studie wird deutlich, dass für eine genderorientierte Sexualerziehung im Biologieunterricht die persönliche Auseinandersetzung Jugendlicher, individuelle Werte und gesellschaftliche Normen kritisch zu hinterfragen, im Vordergrund steht. Es gilt, die Fortpflanzung nur als einen Teilaspekt einer mehrdimensionalen Sexualitätsauffassung zu relativieren, die Natur nicht als moralische Instanz und die Heterosexualität nur als eine Form der sexuellen Orientierung zu verstehen, die alle anderen zulässt. Die Reflexion, dass die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen auf menschlichen Grundrechten (z.B. freie Entfaltung der Persönlichkeit) beruht und die Geschlechtsrollen über biologische Unterschiede hinaus kulturell konstruiert und damit veränderbar sind, kann den SchülerInnen ein verantwortungsvolles Verhalten sich selbst und anderen Personen gegenüber ermöglichen. Dabei wird explizit und implizit die Bewertungskompetenz der SchülerInnen emotions- und reflektionsorientiert gefördert.

## 7 Ausblick

Basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung wird im zweiten Schritt ein geschlossener Fragebogen konstruiert, um in einer bundesländerübergreifenden Stichprobe zu ermitteln, in wieweit und mit welcher Häufigkeit sich qualitativ unterscheidbare Einstellungsausprägungen hinsichtlich der Genderorientierung feststellen lassen.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebung sollen ermöglichen, didaktische Ansatzpunkte für differenzierte Unterrichtsangebote im Biologieunterricht zu entwickeln.

## Zitierte Literatur

- ADORNO, T. (1969): *Minima Moralia*. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- ANTIDISKRIMINIERUNGSGESETZ. DAS ALLGEMEINE GLEICHBEHANDLUNGSGESETZ (AGG) (2006).
- AMSTERDAMER VERTRAG (Artikel 13 des EG-Vertrags, EU-Richtlinie 2000/78/EG; 2002).
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer, Berlin.
- BUTLER, J. (2004): *Undoing Gender*. Routledge, New York.
- EAGLY, A.H., CHAIKEN, S. (1998). Attitude structure and function. In: Gilbert, D.T., Fiske, S.T., Lindzey, G. (eds). *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 269-322.

- FAUSTO-STERLING, A. (2001): *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*. Basic Books, New York.
- GEBHARD, U. (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz „Alltagsphantasien“. In: KRÜGER, D. & VOGT, H. (Hrsg.). *Handbuch der Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Springer, Berlin, 117-128.
- HAIDT, J. (2001): The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* **108**(4), 814-834.
- HARTMANN, J. (2006): Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: MÖRTH, A. & HEY, B. (Hrsg.): *Geschlecht und Didaktik. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz*.
- KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss*. Bonn. [www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie\\_MSA\\_16-12-04.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie_MSA_16-12-04.pdf)
- MAYRING, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz, Weinheim.
- MAYRING, P. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (2005): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz, Weinheim.
- REITSCHERT, K., LANGLET, J., HÖBLE, C., MITTELSTEN SCHEID, N. & SCHLÜTER, K. (2007): Dimensionen von Bewertungskompetenz. *MNU* **60**(1), 43-51.
- SEEL, N. M. (2003): *Psychologie des Lernens*. Reinhard UTB, München.
- SIELERT, U., TIMMERMANN, S. & TUIDER, E. (2004): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Juventa, Weinheim.
- SIMON, B. (2008): Einstellungen zur Homosexualität: Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (ehemalige UDSSR und Türkei). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **40**, 87-99.
- SPÖRHASE-EICHMANN, U. & RUPPERT, W. (2004). *Biologie-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen, Berlin.
- STROEBE, W., JONAS, K. & HEWSTONE, M. (2003): *Sozialpsychologie*. Springer, Berlin.
- TIMMERMANN, S. (2003): *Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V., Norderstedt.
- TRIANGLE (2006): [www.diversity-in-europe.org/](http://www.diversity-in-europe.org/)
- VALTL, K. (1998): *Sexualpädagogik in der Schule. Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis*. Hg. von pro familia, Nürnberg. Beltz, Weinheim.
- WUTTKE, P. (2003): *Homosexualität und Schule. Projekt –AG, gefördert durch die Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin*.

