

Universität Potsdam  
Institut für Biologie und Biochemie  
Wintersemester 2009/10

# Masterarbeit

zum Abschluss des Studiums Master Lehramt an Gymnasien  
(Biologie und Arbeitslehre/Technik)

Thema:

Unterrichtsthema Homosexualität  
in Klassen mit muslimischen  
Schülerinnen und Schülern

Erstgutachterin: Dr. Regine Illner  
Zweitgutachter: Guido Mayus

vorgelegt durch: Martin Prüger  
Matr.nummer: 727078

Straßmannstraße 36  
10249 Berlin  
martin.prueger@gmx.de

Für Emil, Charlotte und Carolin.

<b>1.</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Begriffsabgrenzungen und Hintergründe.....</b>	<b>5</b>
2.1.	Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund.....	5
2.2.	Homosexualität.....	7
2.3.	Einstellungen und Vorurteile gegenüber Homosexualität.....	9
<b>3.</b>	<b>Einstellungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu Homosexualität.....</b>	<b>12</b>
3.1.	Einstellungen zu Homosexualität in Deutschland allgemein.....	12
3.2.	Einstellungen von Erwachsenen und Jugendlichen im Vergleich.....	13
3.3.	Einstellungen von Jungen und Mädchen im Vergleich.....	14
3.4.	Einstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich.....	15
3.5.	Exkurs: Zahlen des Schwulen Überfalltelefons Berlin (SÜB).....	15
3.6.	Zusammenfassung.....	17
<b>4.</b>	<b>Ursachen für differenzierende Einstellungen.....</b>	<b>19</b>
4.1.	Allgemeine Einstellungen zum Thema Sexualität.....	19
4.2.	Rolle der Religion als mögliche Ursache.....	21
4.3.	Rolle der Kultur als mögliche Ursache.....	25
4.4.	Rolle der Migration als mögliche Ursache.....	31
4.5.	Rolle des sozialen Standes und des Bildungsniveaus als mögliche Ursachen.....	32
4.6.	Zusammenfassung der Ursachen für homophobe Einstellungen.....	37
<b>5.</b>	<b>Notwendigkeit auf diesen Umstand im Unterricht zu reagieren.....</b>	<b>39</b>
5.1.	Allgemeine rechtliche Regelungen zum Thema Integration und Gleichbehandlung.....	39
5.2.	Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.....	45
<b>6.</b>	<b>Kultursensibles Vorgehen im Unterricht beim Thema Homosexualität.....</b>	<b>51</b>

6.1. Mögliche Probleme bei der Behandlung von Homosexualität im Unterricht.....	51
6.2. Anforderungen und Herangehensweisen an die Behandlung des Themas.....	55
6.3. Gelungene Ansätze und Unterrichtsbeispiele.....	74
<b>7. Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>80</b>
<b>8. Quellen.....</b>	<b>82</b>
<b>9. Anhang.....</b>	<b>94</b>

# 1. Einleitung

Im Herbst des Jahres 2009 wurde in Berlin von insgesamt 24 Gründungsmitgliedern ein breites Bündnis gegen Homophobie gegründet, um damit ein Zeichen gegen die zunehmende Gewalt gegen Homosexuelle zu setzen.<sup>1</sup> Hintergrund dieser Initiative sind nach wie vor bestehende Diskriminierungs- oder sogar Gewalterfahrungen vieler Berliner Homosexueller. Zu den Erstunterzeichnern des Aufrufs gehörte mit Türkiyemspor, einem Berliner Fußballverein mit mehrheitlich türkischen Fans, eine gesellschaftliche Institution, die Menschen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund repräsentiert. Dies wird von Alexander Zinn vom Lesben- und Schwulenverband (LSVD) als Zeichen für eine abnehmende Ablehnungshaltung im, ansonsten als stark homophob geltenden, islamisch-orientalischen Migrationsmilieu gesehen.<sup>2</sup>

Ob diese Ablehnungshaltung in der Migrationsgesellschaft tatsächlich größer ist als in der deutschen Mehrheitsgesellschaft, darüber streiten sich verschiedene Seiten innerhalb der Homosexuellenbewegung. Die einen sehen sie vor dem Hintergrund vielfältiger Studien und ihrer eigenen Arbeit mit Jugendlichen als erwiesen an, die anderen sehen in dieser Behauptung den Versuch, das Problem Homophobie zu ethnisieren und damit die deutsche Mehrheitsgesellschaft vom Verdacht der Homophobie freizusprechen.<sup>3</sup> In der vorliegenden Arbeit soll es dementsprechend darum gehen, zu untersuchen, ob diese Zuschreibungen der Realität entsprechen und, wenn ja, wie man als Lehrperson damit umgehen kann bzw. muss. Dabei orientiert sich die Arbeit an den folgenden Leitfragen

1. Haben Jugendliche mit Migrationshintergrund andere Einstellungen zu Homosexualität als Jugendliche ohne Migrationshintergrund?
2. Wenn ja, warum haben Jugendliche mit Migrationshintergrund andere Einstellungen zu Homosexualität?

---

<sup>1</sup> Pressemitteilung Berlin.de 2009

<sup>2</sup> Artikel Berliner Zeitung 24.09.2009

<sup>3</sup> Artikel Die Tageszeitung 01.12.2008

3. Muss im Unterricht auf homosexuellenfeindliche Einstellungen reagiert werden?
4. Wie kann Homosexualität im Unterricht kultursensibel thematisiert werden?

Zur Klärung dieser Fragen wurden verschiedene Quellen herangezogen, die mehr oder weniger direkt mit dem Thema zu tun haben. Auf der einen Seite gibt es eine große Bandbreite an Literatur, die sich mit Kulturen, Minderheiten in Deutschland und daraus folgend interkultureller (Sexual-)Pädagogik beschäftigt. Auf der anderen Seite steht eine große Menge an Quellen über Homosexualität, Diskriminierungen auf Grund von Homosexualität und Literatur zum Thema Sexualpädagogik mit dem Schwerpunkt Homosexualität. Diese zwei Dimensionen zusammenzubringen, war die eigentliche Herausforderung dieser Arbeit, weil es einschlägige Quellen zu diesem speziellen Thema (zumindest zur Zeit) kaum gibt.

Im ersten Teil der Arbeit sollen Begriffsabgrenzungen und Hintergrundinformationen zu den Protagonisten und Protagonistinnen<sup>4</sup> des Themas gegeben werden. Anschließend finden die vier genannten Leitfragen ihren Platz. Als Abschluss werden zwei Unterrichtsvorschläge vorgestellt, die sich vor dem Hintergrund dieser Arbeit besonders anbieten.

---

<sup>4</sup> Im Folgenden bin ich stets bemüht, beide Geschlechter gleichermaßen anzusprechen, ohne dass ich versichern kann, diesen Vorsatz immer berücksichtigt zu haben.

## **2. Begriffsabgrenzungen und Hintergründe**

### **2.1. Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund**

Laut dem Datenreport 2008 des Statistischen Bundesamtes, der in Zusammenarbeit mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen entstanden ist, zählen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund neben:

„allen nach Deutschland Zugewanderten und allen im Inland mit fremder Staatszugehörigkeit Geborenen auch die hier geborenen Deutschen mit zumindest einem Elternteil, der zugewandert ist oder als Ausländer in Deutschland geboren wurde. Vertriebene und ihre Nachkommen zählen nicht dazu.“<sup>5</sup>

Demnach schließt die Definition alle Angehörigen der 1. bis 3. Migrationsgeneration ein. Nach der Statistik lebten im Jahr 2006 knapp über 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, die zu etwa zwei Dritteln eigene Migrationserfahrungen (nicht in Deutschland geboren) gemacht haben und zu einem Drittel in Deutschland geboren wurden. Die Zahlen illustrieren die Größe dieser Bevölkerungsgruppe, die immerhin knapp 18,3 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands ausmacht. Menschen mit Migrationshintergrund sind im Schnitt 33,8 Jahre alt und damit circa 11 Jahre jünger als Deutsche ohne Migrationshintergrund es im Durchschnitt sind. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sie im Bildungssystem eine stärkere Rolle als gesamtgesellschaftlich gesehen, spielen.

In der vorliegenden Arbeit soll es im weiteren nur um „muslimisch“ geprägte Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen. Das heißt es spielen alle Bevölkerungsteile eine Rolle, deren Lebensalltag maßgeblich von islamisch geprägten Werthaltungen bestimmt ist. „Islamisch geprägt“ bedeutet in diesem Fall keine bloße Anhängerschaft zum Islam als Religion, sondern bezieht sich

---

<sup>5</sup> Datenreport 2008, S. 18.

auch auf Menschen, deren Migrationshintergrund sich aus Ländern aus dem islamisch-orientalisch geprägten Kulturkreis (auch in Abgrenzung zu anderen mehrheitlich muslimischen Staaten wie Indonesien) begründet. Es geht hier also weniger um die Frage der Religionszugehörigkeit sondern vielmehr um die kulturelle Identität, dennoch sind beide Aspekte relativ eng miteinander verknüpft. Im Folgenden sollen die betreffenden Jugendlichen als Jugendliche mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund bezeichnet werden.

Eine zahlenmäßige Einordnung ist hier nahezu unmöglich, da es für den Islam keine Mitgliedsstatistiken gibt, wie sie etwa bei christlichen Kirchen existieren. Seit 2003 werden nach Deutschland kommende Zuwanderer und Zuwanderinnen offiziell nach ihrer Religionszugehörigkeit gefragt. Die Freiwilligkeit dieser Angaben ermöglicht allerdings keine verlässliche Statistik. Schätzungen<sup>6</sup> gehen davon aus, dass in Deutschland etwa 3,5 Millionen Muslime und Muslimas leben<sup>7</sup>. Neben der Definition über die Religionszugehörigkeit existieren auch Herangehensweisen, die die Zahl muslimisch geprägter Menschen in Deutschland über die Zuwanderungszahlen einzugrenzen versuchen. Dabei werden allerdings alle Zuwanderer, die aus einem Land stammen, in dem der Islam die Hauptreligion ist, pauschal als Muslime identifiziert. Dieser Zuordnung folgend stammt der wesentliche Teil der Muslime aus der Türkei (60 %). Weiterhin statistisch bedeutsam für die Thematik sind die Herkunftsländer Iran, Afghanistan, Pakistan, Libanon, Irak, Marokko und Tunesien.<sup>8</sup>

Dass dieses Verfahren, die Zahl der Muslime in Deutschland zu bestimmen, problematisch ist, zeigt sich beim Vergleich des relativen Anteils von Zuwanderern und Zuwanderinnen aus der Türkei mit der Situation des Islam in der Türkei selbst. Im Zuge der kemalistischen Reformen Anfang der zwanziger Jahre der letzten Jahrhunderts kam es hier zu einer Entkopplung der Systeme Staat und Religion, so dass die Türkei heute als laizistischer Staat gilt, was heißt,

---

<sup>6</sup> Laut Datenreport 2008 lebten in Deutschland im Jahr 2005 etwa 3,2 Millionen Anhänger des Islam. Die Autoren berufen sich hierbei allerdings auch nur auf eine Schätzung des Zentralinstituts Islam-Archiv Deutschland e.V..

<sup>7</sup> Şen 2007, S. 17.

<sup>8</sup> von Below/ Karakoyun 2007, S. 33.

dass die Religion im Leben der Menschen eine weniger gewichtige Rolle spielen sollte. Wolf-Dietrich Bukow schreibt dazu in einem Beitrag:

„Hier sind immer wieder Zweifel aufgekommen, ob der „türkische Jugendliche“ tatsächlich typischer Weise überhaupt muslimisch interessiert, und wenn, ob er wirklich sein Leben unter einem religiösen „Label“ sieht. Interessant ist hierbei ebenfalls der Aspekt, dass Migrantinnen- und Migrantengruppen aus anderen Ländern, die ebenfalls zum Teil muslimisch orientiert sind, in der aktuellen Debatte ausgespart werden. Hinzu kommt, dass ausgerechnet sehr viele der so genannten Gastarbeiter ganz überwiegend aus eher alevitisch oder sogar laizistisch orientierten Regionen stammen.“<sup>9</sup>

Ungeachtet dessen ist unübersehbar, dass muslimisch geprägte Jugendliche mit Migrationshintergrund eine, regional divergierend, starke gesellschaftliche Rolle spielen. Die Beschränkung auf Jugendliche aus dem muslimisch geprägten Migrationsmilieu resultiert aus ihrer großen medialen Präsenz in Bezug auf das Thema Homosexuellenfeindlichkeit, wenngleich homophobe Einstellungen auch bei anderen Migrantengruppen und auch unter mehrheitsdeutschen Jugendlichen attestiert werden.<sup>10</sup>

## **2.2. Homosexualität**

In der Literatur existiert eine große Zahl an Definitionsversuchen, die sich teilweise gleichen aber auch, je nach weltanschaulicher bzw. religiöser Ausrichtung des Verfassers, stark voneinander unterscheiden. Für die weitere Arbeit soll daher eine einfache Definition festgelegt werden, ohne dabei zu tief in die Forschungen zur sexuellen Identität und Orientierung einzutauchen. Wichtig ist dabei der Terminus „sexuelle Orientierung“. Dieser beschreibt, auf

---

<sup>9</sup> Bukow 2007, S. 213. Die Aleviten sind eine ursprünglich anatolische Religionsgemeinschaft mit schiitischen Wurzeln. In Deutschland die zweitgrößte muslimische Glaubensgemeinschaft, die in Bezug auf religiöse Vorschriften wesentlich progressiver auftreten als bspw. die Sunniten.

<sup>10</sup> vgl. Simon 2008.

welche Geschlechter bzw. welches Geschlecht sich die Sexualität einer Person richtet.<sup>11</sup> Homosexualität ist demnach eine Ausdrucksform der sexuellen Orientierung, bei der die Sexualität eines Menschen auf Personen des gleichen Geschlechts ausgerichtet ist. Andere sexuelle Orientierungen sind Bisexualität (Sexualität mit Personen des eigenen oder eines anderen Geschlechts) und Heterosexualität (Sexualität mit Personen eines anderen Geschlechts).<sup>12</sup> Allerdings ist zu beachten, dass es sich dabei um ein nicht-statisches Konzept handelt, das sich im Laufe der Biografie beliebig ändern kann. Abgesehen davon, ist die Kategorisierung der sexuellen Orientierung ein menschengeschichtlich relativ neuartiges Phänomen, das die Stigmatisierung einer bestimmten Bevölkerungsgruppe überhaupt erst möglich macht.

Über die Größe dieser „Bevölkerungsgruppe“ kursieren unterschiedlichste Angaben, die sich allerdings allesamt auf Schätzungen stützen, da amtliche Statistiken zur sexuellen Orientierungen (zumindest in Deutschland) nicht existieren. Kurt Lüscher und Barbara Grabmann haben verschiedene statistische Angaben zusammengetragen<sup>13</sup>, die hier kurz wiedergegeben werden sollen: Demnach kommt Michael Bochow 2001 für westeuropäische Gesellschaften auf einen Anteil von 6% an der Gesamtbevölkerung (über 20 Jahre alt), der zumindest sporadische gleichgeschlechtliche Kontakte in seiner Biografie aufweist, wobei etwa die Hälfte sich selbst als homosexuell identifiziert. Auch Laszlo A. Vaskovics kommt für das Jahr 2000 auf ähnliche Zahlen. Uwe Sielert schätzt 2001 den Anteil von gleichgeschlechtlich Liebenden in Deutschland auf circa 5 bis 10%<sup>14</sup>. Diese vergleichsweise hohe Schätzung bleibt allerdings ohne statistische Begründung. Die Angaben des französischen Demographen P. Festy belaufen sich auf 2,7 bis 4,1% bei Männern und 1,7 bis 3% bei Frauen für einzelne europäische Länder.

Egal, welcher Schätzung man am meisten Glauben schenken will: Man kommt bei einer Klassenstärke von 30 Schülerinnen und Schülern auf mindestens eine

---

<sup>11</sup> vgl. Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“ 2004, S. 11.

<sup>12</sup> ebenda, S. 29.

<sup>13</sup> Lüscher/ Grabmann 2002, S. 51.

<sup>14</sup> Diese Zahlen (5 bis 10% der Gesamtbevölkerung) werden in diversen Medien, die Homosexualität thematisieren, ebenfalls aufgeführt. Da jeweils keine statistische Grundlage für diese Angabe identifiziert wird, beziehen sich die entsprechenden Autoren offenbar entweder auf den Aufsatz Sielerts oder es handelt sich hierbei um eine subjektive Wahrnehmung, die allerdings selbstverständlich der Wahrheit entsprechen kann.

Person pro Klasse, die gleichgeschlechtlich orientiert ist. Bezieht man auch Lernende ein, die in ihrem persönlichen Umkreis homosexuelle Menschen haben, erhöht sich die Zahl derer, deren Leben durch das Thema Homosexualität direkt tangiert wird, abermals.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich im wesentlichen auf männliche Homosexualität. Dies hat zwei Gründe: Erstens spielen männliche Homosexuelle in der behandelten Thematik die eindeutig bestimmende Rolle, da Homophobie gegenüber Lesben (migrations-)gesellschaftlich wesentlich geringer ausgeprägt ist. Zweitens ist die Quellenlage zur Perzeption von männlicher Homosexualität in der Gesellschaft (besonders in dem Teil mit Migrationshintergrund) eindeutig vielfältiger und fundierter. Dies hat einerseits seine Ursache in der erstgenannten Begründung und andererseits in der Tatsache, dass die meisten Texte zu diesem Thema von Männern verfasst sind.

### **2.3. Einstellungen und Vorurteile gegenüber Homosexualität**

Gegenüber dem Thema Homosexualität, gegenüber Homosexuellen und gegenüber der Lebensführung gleichgeschlechtlich orientierter Menschen gibt es stark differenzierende Einstellungen. Eine Einstellung bezeichnet eine von einer Person gelernte, relativ stabile Disposition oder Bereitschaft, auf ein Objekt (Gegenstand, Person, Idee usw.) mit bestimmten (positiven oder negativen) Gefühlen, Wahrnehmungen und Vorstellungen sowie Verhaltensweisen zu reagieren. Je nach Deutungsvariante spielen affektive (Gefühle), kognitive (Wahrnehmung) und/oder verhaltensbezogene Komponenten eine bestimmende Rolle bei der Ausbildung.<sup>15</sup> Einstellungen in Bezug auf das Thema Homosexualität sind oft eng verbunden mit diversen negativen (aber auch positiven) Vorurteilen. Nach Waldemar Lilli ist ein Vorurteil ein

---

<sup>15</sup> vgl. Slesina 1995, S. 160f.

„vorgefaßtes, durch neue Erfahrungen oder Informationen schwer veränderbares Urteil über Personen, Gruppen, Sachverhalten usw. Es ist emotional gefärbt und enthält meist positive (vor allem gegenüber der eigenen Person oder Gruppe) oder negative (vor allem gegenüber Fremden und Fremdgruppen) moralische Wertungen. Die Informationen, auf die sich ein V. stützt, sind in der Regel lückenhaft, verzerrt oder sogar falsch.“<sup>16</sup>

Vorurteile begründen sich aus generalisierten Erfahrungen mit einzelnen Gruppenmitgliedern und sind oft negativ besetzt, weil die eigenen Normen und Wertvorstellungen für allgemeingültig erklärt werden. Sie dienen dem Selbstwertgefühl und wirken identitätsstiftend für die eigene Gruppe.<sup>17</sup>

Die oft von Vorurteilen geprägten Einstellungen gegenüber Homosexualität werden allgemein unter dem Begriff Homophobie zusammengefasst. Der Wortbedeutung nach bezeichnet Homophobie die Angst vor Homosexuellen. Sie beschreibt diverse Emotionen wie Unwohlsein, Ekel, Angst, Ärger oder Hass angesichts von Lesben, Schwulen und Bisexuellen.<sup>18</sup> Claus Nachtwey erweitert den Terminus um den Faktor der Irrationalität und hält ihn für einen (nicht ausschließlichen) Erklärungsansatz für die Neigung von Jugendlichen, Homosexuellen mit Gewalt zu begegnen. Homophobie ist darüber hinaus die Angst schwul zu sein, für schwul gehalten oder davon angesteckt zu werden. Dementsprechend wird ein (antihomosexuelles) Verhalten gezeigt, dass diesen Verdacht nicht aufkommen lässt.<sup>19</sup>

Der Ursprung der individuellen Homophobie ist multifaktorieller Natur und kann an dieser Stelle nicht umfassend geklärt werden. Stärkstes Argument für die Ausbildung antihomosexueller Einstellungen ist allerdings sicherlich die als „Heterosexismus“ bzw. „Heteronormativität“ bezeichnete „unhinterfragte gesellschaftliche Setzung heterosexueller Lebensentwürfe und -weisen, als die sexuelle ‚Normalität‘, die z. B. die schwule und lesbische Existenz als Randerscheinung oder weniger ‚natürliches‘ Phänomen, als bloße ‚sexuelle

---

<sup>16</sup> Lilli 1995, S. 727.

<sup>17</sup> ebenda, S. 728.

<sup>18</sup> vgl. Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“ 2004, S. 27.

<sup>19</sup> Nachtwey 1996, S. 32f.

Vorliebe' abhandelt.“<sup>20</sup> Etwas, was von Heterosexualität als Normalität und ideologisch akzeptierter Form der Sexualität abweicht, ist in den Augen vieler Menschen nicht anzustreben, daher meist negativ besetzt und abzulehnen.

---

<sup>20</sup> ebenda , S. 32. Zit. nach Rich, A.: Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz, in: List/Suder: Denkverhältnisse - Feminismus und Kritik, Frankfurt am Main 1989.

### **3. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu Homosexualität**

Der allgemeine Medientenor beschreibt den typischen Homophobiker der Neuzeit vor dem Hintergrund jüngerer Gewaltexzesse gegen Homosexuelle mit drei Eigenschaften: Jung, männlich, mit Migrationshintergrund. Dabei handelt es sich um weitgehend subjektive Aufnahmen, denn die Datenlage zur Herkunft und Lebenssituation von homosexuellenfeindlich eingestellten Menschen ist eher überschaubar. Im Folgenden wird dargestellt, ob sich die drei angegebenen Zuschreibungen statistisch belegen lassen. Allerdings ist zu beachten, dass die zitierten Untersuchungen sich nur zum Teil mit den Alltagserfahrungen von z.B. Sexualpädagoginnen und -pädagogen decken.<sup>21</sup>

#### **3.1. Einstellungen zu Homosexualität in Deutschland allgemein**

Eine von Michael Bochow durchgeführte repräsentative Umfrage von 2001 ergab, dass etwa ein Drittel der deutschen Bevölkerung Homosexualität positiv gegenübersteht, ein Drittel unentschieden ist und ein weiteres Drittel Homosexualität ablehnt.<sup>22</sup> Eine ebenfalls von Bochow konzipierte Studie aus dem Jahr 1991 zu Einstellungen und Ausmaß der Akzeptanz gegenüber Schwulen<sup>23</sup> zeigte es anderes Bild. Demnach war einerseits etwa zwei Dritteln der deutschen Erwachsenen die sexuelle Orientierung anderer egal, andererseits wollten auch zwei Drittel den Kontakt zu homosexuellen Männern meiden. Steffens und Wagner beziffern den Anteil der Deutschen, die Homosexualität negativ bewerten, auf 53%<sup>24</sup>, während Alexander Zinn für das Jahr 2001 nur

---

<sup>21</sup> vgl. pro familia 2005, S. 6f und Aktaş 2000, S. 157ff.

<sup>22</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA 2002, S. 4.

<sup>23</sup> Bochow 1996, S. 6.

<sup>24</sup> Steffens/ Wagner 2004, S. 145.

noch bei knapp einem Drittel der Deutschen homosexuellenfeindliche Einstellungen attestiert.<sup>25</sup>

### **3.2. Einstellungen von Erwachsenen und Jugendlichen im Vergleich**

Eine durch das Münchner Meinungsforschungsinstitut iconkids & youth im März 2002 bei 669 12-17-Jährigen durchgeführte Befragung zeigte, dass 61% der deutschen Jugendlichen eine negative Einstellung gegenüber Homosexuellen hat.<sup>26</sup> In der gleichen Studie, die vier Jahre zuvor durchgeführt wurde, lehnten dagegen nur 34% der Jugendlichen Lesben und Schwule ab.<sup>27</sup> Steffens und Wagner kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Toleranz mit dem Lebensalter eindeutig sinkt. Jüngere Menschen haben positivere Einstellungen zu Homosexualität als ältere Menschen.<sup>28</sup>

Michael Bochow beschreibt im Ergebnis seiner Studie von 1991 jüngere Menschen als sehr viel aufgeschlossener als über 60-Jährige. Nur eine kleine Minderheit der unter 35-Jährigen verhält sich demnach stark ausgrenzend.<sup>29</sup>

Interessant in diesem Zusammenhang ist eine Befragung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), die seit 1980 wiederholt durchgeführt wurde und Jugendsexualität als Thema hat. 2005 gaben 6% aller männlichen Jugendlichen an, gleichgeschlechtliche körperliche Kontakte gehabt zu haben. Im Vergleich zu 1980 mit 10 % ist dieser Wert rückläufig. Von den Mädchen hingegen haben 13% Erfahrung mit gleichgeschlechtlichem Sex. Dieser Wert ist seit 1980 (8%) erheblich gestiegen.<sup>30</sup> Die Annahme, die Jungen seien früher häufiger schwul gewesen und die Mädchen heute häufiger lesbisch als vor 25 Jahren wird von vielen Autoren allerdings bezweifelt. Vielmehr wird von falschen Angaben seitens der Jungen ausgegangen, die gleichgeschlechtliche Kontakte als Angriff auf ihre heterosexuelle Identität werten. Demnach kann die

---

<sup>25</sup> Zinn 2004, S. 207.

<sup>26</sup> Pressemitteilung iconkids & youth 2002.

<sup>27</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA 2002, S. 4.

<sup>28</sup> Steffens/ Wagner 2004, S. 137.

<sup>29</sup> Bochow 1996, S. 7.

<sup>30</sup> BZgA 2006, S. 84.

Abnahme der eingeräumten sexuellen Kontakte zum eigenen Geschlecht bei den männlichen Befragten als Zunahme von negativen Einstellungen gegenüber Homosexuellen gewertet werden.

### **3.3. Einstellungen von Jungen und Mädchen im Vergleich**

In der Studie des Meinungsforschungsinstituts iconkids & youth ergab sich bezüglich dieser Frage folgendes Bild: Jungen lehnen Homosexuelle wesentlich häufiger ab als Mädchen dies tun. Während 71% der Jungs offen eine negative Einstellung bezüglich Homosexualität bekannten, äußerten lediglich 51% der Mädchen Vorbehalte gegen Homosexuelle.<sup>31</sup>

Eine Studie zu Einstellungen und Sichtweisen von 850 Jugendlichen zum Thema Homosexualität an der Berliner Andreas-Oberschule<sup>32</sup> kommt zu einem tendenziell ähnlichen Ergebnis. Auch hier erscheinen Jungen bei der Frage, wie man reagieren würde, wenn ein Mitglied des Freundeskreises seine Homosexualität öffentlich machen würde, wesentlich ablehnender als Mädchen. Schüler würden etwa zehnmal häufiger die Freundschaft beenden als Schülerinnen, es wäre ihnen wesentlich peinlicher und sie würden sich auch eher von der sich outenden Person distanzieren.<sup>33</sup> Allerdings sei hier angemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler geschlechterübergreifend wesentlich toleranter als die Jugendlichen der zuvor zitierten Studie von iconkids & youth sind. Auch die bereits zitierte Studie von Steffens und Wagner kommt auf das gleiche Ergebnis: Männer begegnen Homosexualität wesentlich ablehnender als Frauen.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> ebenda.

<sup>32</sup> Studie „Homosexualität und Schule“ 2003.

<sup>33</sup> ebenda, S. 25.

<sup>34</sup> Steffens/ Wagner 2004, S. 141. Vgl. auch Studie „Sie liebt sie. Er liebt ihn“ 2001 und Anglowski 2000, S. 77ff.

### **3.4. Einstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich**

Eine Studie zum Thema „Deutsch-türkische Wertewelten“ der Berliner INFO-Unternehmensgruppe von 2009 zeigt, dass durchaus unterschiedliche Einstellungen zu Homosexuellen bestehen. Eine homosexuelle Beziehung zwischen Männern lehnen 29% der Deutschen, aber 65% der in Deutschland lebenden Türken und Türkinnen ab.<sup>35</sup> Dementsprechend reagieren bezüglich der Zulassung gleichgeschlechtlicher Ehen 57% der Deutschen, aber nur 30% der in Deutschland lebenden Türken und Türkinnen positiv, was das vorige Bild bestätigt.

Bernd Simon kommt in seiner Aufsehen erregenden Studie von 2008 auf ein ähnliches Ergebnis. Er attestiert im Vergleich Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund eine signifikant homosexuellenfeindlichere Einstellung als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.<sup>36</sup> Im Durchschnitt stimmen türkische Jugendliche homosexuellenfeindlichen Statements mindestens doppelt so häufig zu wie die deutsche Vergleichsgruppe.

### **3.5. Exkurs: Zahlen des Schwulen Überfalltelefons Berlin (SÜB)**

Ergänzend zu den genannten Studien können die dokumentierten Zahlen der Schwulen Überfalltelefone eine Aussage über das Gewaltausmaß gegen schwule Männer treffen, auch wenn diese Daten natürlich statistisch ohne großen Wert sind. Schwule Überfalltelefone gibt es inzwischen in mehreren großen Städten Deutschlands, wo sie antischwule Gewaltfälle registrieren und den Opfern Beratung anbieten. Aufbauend auf den angegebenen Aussagen der Opfer kann so ein ungefähres Täterprofil erstellt werden. 1996 wertete Jens Dobler die Fälle aus<sup>37</sup> und kam zu folgender Feststellung: Gut 70% der Täter sind weniger als 30 Jahre alt, wobei etwa die Hälfte sogar weniger als 22 Jahre alt ist. Deshalb kann

---

<sup>35</sup> Pressemitteilung INFO-Unternehmensgruppe 2009.

<sup>36</sup> Simon 2008, S. 91f.

<sup>37</sup> Dobler 1996, S. 9ff.

man von einer jugenddominierten Gewalt sprechen, was sich, in Hinblick auf das Gewaltpotential, mit anderen wissenschaftlichen Statistiken deckt. Weiterhin berichtet er, dass der Anteil von Tätern mit Migrationshintergrund im Jahr vor dem Erscheinen des Berichtes (1995) auf über 50% gestiegen ist. Diese Zahl liegt natürlich über ihrem durchschnittlichen Anteil in der deutschen Bevölkerung, was schließen lässt, dass es sich außerdem um eine „ausländerdominierte“ Gewalt handelt. Ein weiteres Indiz für diese Annahme ist die Zuordnung der antischwulen Gewalttaten zu einzelnen Bezirken<sup>38</sup>, die eine Häufung der Gewaltmeldungen in Bezirken bzw. Stadtteilen mit erhöhten Anteil von Migrantinnen und Migranten zeigt.<sup>39</sup> Da Gewalt, zumal gegen Männer, meistens von Männern ausgeht (obwohl das Geschlecht des Täters nicht erhoben wird), trifft auch der letzte Teil des zugeschriebenen dreigliedrigen Täterprofils zu.

Harsche Kritik an diesen Zahlen deutet Georg Lauda an und versucht die Statistiken des SÜB an Hand logischer Überlegungen zu entkräften.<sup>40</sup> Erster Kritikpunkt ist die fehlende Übereinstimmung der Definitionen von Ausländern. Während Opfer ausländisch aussehende Täter als Ausländer identifizieren, kann die offizielle Migrationsstatistik sie als Deutsche (wegen des deutschen Passes) definieren. So werden auch Migranten der zweiten oder dritten Generation unter dem Label „Ausländer“ subsumiert und die Statistik wird unbrauchbar. Außerdem weist er auf das niedrigere Durchschnittsalter von Migranten (wie bei den Begriffsabgrenzungen beschrieben) und ihre schlechtere soziale Lage hin. Beides (niedriges Alter und schlechte soziale Lage) korreliert in den meisten Statistiken mit Homosexuellenfeindlichkeit. Die Stellung der meisten Migrantenjugendlichen und die damit korrespondierende Armut ist für Lauda ein Hauptgrund für die Zahlen des SÜB: So geht es dem Täter „vielleicht „nur“ um die Brieftasche und nicht um Schwulenhass (...) weil er weniger

<sup>38</sup> vgl. Berichte des Trägerprojekts „Maneo“, abzurufen unter <http://www.maneo.de/highres/index.html> (Letzter Zugriff 07.12.2009)

<sup>39</sup> Ein erhöhter Migrantenanteil bezieht sich hier auf Menschen mit Migrationshintergrund, deren soziale Lage unterhalb des deutschen Durchschnitts anzusiedeln ist. Daher zählen diese Bezirke zu Problembezirken (wie Neukölln, Wedding, Kreuzberg), während Mitte als Bezirk mit dem höchsten Migrantenanteil nicht als belastet gilt. In den Statistiken des SÜB nimmt Schöneberg im Übrigen mit großen Abstand die eindeutige Spitzenposition ein. Allerdings sei hier angemerkt, dass Schöneberg als Zentrum der schwulen Community Berlins gilt und viele Homosexuelle hier ihren Lebensmittelpunkt haben.

<sup>40</sup> Lauda 2008, S. 25f.

Gegenwehr erhofft“.<sup>41</sup> Das gleiche Argument bringt Jens Uhle an. Für ihn geht es neben anderen Faktoren um das Motiv „Materielle Bereicherung“. Schwule sind demnach eine bewusst ausgesuchte Zielgruppe für kriminellen Gelderwerb, da bei ihnen etwas zu holen und dies auf Grund der geringeren Gegenwehr risikoarm, leicht und einfach ist.<sup>42</sup>

Auch wenn Lauda die Daten des SÜB weitgehend in Frage stellt, ist von einer größeren Homosexuellenfeindlichkeit in der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund auszugehen. Allerdings darf an dieser Stelle nicht unterschlagen werden, dass Homophobie keineswegs eine ausschließliche Eigenschaft von Migranten und ihren Nachkommen ist. Das Phänomen Homosexuellenfeindlichkeit ist eine Thematik, die die gesamte deutsche Gesellschaft tangiert. So warnt der Verein Gay & Lesbians aus der Türkei in Berlin-Brandenburg e.V. (GLADT e.V.) in einer Pressemitteilung<sup>43</sup> dementsprechend auch, dieses Problem zu ethnisieren und damit die deutsche Mehrheitsgesellschaft von Vorwürfen frei zu sprechen.

### **3.6. Zusammenfassung**

Die drei eingangs erwähnten Eigenschaften „jung, männlich, mit Migrationshintergrund“ können an Hand dieser Zahlen nur bedingt bestätigt werden. Zur allgemeinen Einstellung der deutschen Bevölkerung gibt es teilweise sehr unterschiedliche Daten. Welche der angegebenen Statistiken am ehesten die Realität wiedergeben, kann hier nicht beantwortet werden. Es ist lediglich festzustellen, dass Homosexuellenfeindlichkeit keineswegs ein Minderheitenphänomen ist, sondern mindestens ein Drittel der Bevölkerung betrifft.

Noch undeutlicher wird die Datenlage, wenn es um die Korrelation von Alter und Homosexuellenfeindlichkeit geht. Während in der Studie iconkids & youth offensichtlich wird, dass fast zwei Drittel der deutschen Jugendlichen Homosexualität ablehnen, was weit über dem deutschen Durchschnitt zu liegen

---

<sup>41</sup> Lauda 2008, S. 26.

<sup>42</sup> Uhle 1996, S. 15.

<sup>43</sup> Erklärung GLADT 2004

scheint, geben andere Autoren an, dass Homophobie mit dem Alter zunimmt<sup>44</sup>. Interessant wären hier Längs- statt Querschnittstudien, bei der eine Kohorte mehrmals zu ihrer Einstellung zu Homosexualität befragt werden würde. So ist in Querschnittstudien nämlich nicht sichtbar, ob die unterstellte negativere Einstellung zu Homosexualität bei älteren Menschen nur eine Frage der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, ist oder ob ihre größere Lebenserfahrung diese Einstellung hervorgerufen hat. Die Zuschreibung „jung“ für den typischen Homophobiker stimmt offenbar nicht. Wahrscheinlich spielen hier medienpräventere Gewaltanwendungen eine Rolle für diese Zuschreibung. Gewaltbereite Täter sind oft eher jugendlich und prägen so das mediale Bild. Die Unterstellung, dass Frauen/Mädchen toleranter gegenüber Homosexualität als Männer/Jungen sind, konnte zweifelsfrei bestätigt werden. Auch wenn hier unterschiedliche Zahlen zu Grunde liegen, haben doch alle die selbe Tendenz. Das gleiche lässt sich für die Rolle des Migrationshintergrunds sagen. Jugendliche mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund haben in der Summe offensichtlich homosexuellenfeindlichere Einstellungen als ihre deutschen Altersgenossen und -genossinnen. Im folgenden Kapitel soll es darum gehen, warum das so ist.

---

<sup>44</sup> Interessant ist hier, dass diese Korrelation in der Simon-Studie nur bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund bestätigt werden kann. Für die Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund gilt allerdings ein negativer Alterseffekt.

## 4. Ursachen für differenzierende Einstellungen

### 4.1. Allgemeine Einstellungen zum Thema Sexualität

Die allgemeine Wahrnehmung verurteilt die Anhänger des Islam als weitgehend asexuelle Wesen. Dabei gilt Sexualität im islamischen Kulturkreis in ihrer religiös legitimierten Form innerhalb der Ehe als Recht des Menschen und als Geschenk Gottes, dessen Wonnen eine Vorstellung vom Paradies geben.<sup>45</sup> Demnach ist der Islam keineswegs eine sexualitätsfeindliche Religion. Das Ausleben der körperlichen Sexualität ist jedoch ungleich konservativer geregelt als in der westlichen Welt. Die Einschränkung „religiös legitimiert“ wirkt dementsprechend als eine Art Leitsystem zwischen dessen Planken Sexualität gesellschaftlich erlaubt ist.

Die Sexualentwicklung junger Muslime stellt sich daher im Vergleich zu ihren herkunftsdeutschen Altersgenossen ungleich komplexer dar. Wensierski fasst diese Situation zusammen:

„Je nach kulturellem und religiösem Kontext des familiären Herkunftsmilieus ist die Verbotsmoral wesentlich stärker ausgeprägt, greifen noch traditionale geschlechtsspezifische Werte und Orientierungen, ist Sexualität (...) als Thema öffentlich präsentierter jugendlicher Körperlichkeit sakrosankt.“<sup>46</sup>

Die angesprochene Verbotsmoral vergleicht Wensierski mit der kulturell und religiös fundierten Verbotsmoral, die die Sexualentwicklung der Jugendlichen im Deutschland der 50er Jahre prägte. Die Komplexität der Sexualentwicklung wird durch das Pendeln der traditionellen Sexualmoral der Herkunftsfamilie und der liberalen Auffassungen in der deutschen Gesellschaft der Gegenwart hervorgerufen. Sexualität ist kein zentraler Wert der individuellen Identitätsentwicklung, sondern hat vielmehr eine religiös definierte Funktion

---

<sup>45</sup> Boehm 2001, S. 279.

<sup>46</sup> von Wensierski 2007, S. 62f.

der Reproduktion der Familie und ihrer patriarchalen Sozialordnung. Wensierski stellt darüber hinaus spezifische Merkmale für die Sexualentwicklung muslimischer Jugendlicher heraus:

- Tabuisierung von Sexualität in der Familie
- Tabuisierung und Verbot vor- und außerehelicher Sexualität
- weitreichende Sexualisierung des weiblichen Körpers
- weitreichendes Virginitätsgebot für junge Frauen
- keine legitimen Experimentierräume für sexuelle und geschlechtliche Beziehungen (zumindest für Mädchen)
- keine familiäre Sexualaufklärung

Gleichzeitig bemerkt Wensierski Liberalisierungsprozesse, die sich allerdings weniger auf die angesprochenen zentralen Werte der islamisch-orientalischen Sexualkultur beziehen, sondern eher auf die sexuelle Diskursfähigkeit muslimischer Jugendlicher. Das Sprachtabu bezüglich Sexualität, das innerfamiliär großen Stellenwert besitzt, ist außerhalb der Familie immer weniger ein Thema. Gleichzeitig erlangen junge Muslimas zunehmend Gleichberechtigung durch die Entwicklung individueller Ansprüche beim Ausleben ihrer Sexualität.<sup>47</sup>

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Sexualität in der islamischen Community Deutschlands ein von (geschlechtsspezifisch asymmetrisch) weitreichenden Verboten eingegrenzter Raum ist. Trotz zunehmender Informalisierungsprozesse bleibt Sexualität hauptsächlich auf die Ehe beschränkt und gilt außerhalb dieser Institution noch immer als Tabu. Ramazan Salman beschrieb dieses Sprachtabu so: Schon das „Sprechen über Sexualität scheint im Islam den Rang praktizierter Sexualität zu haben“.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> ebenda, S. 63.

<sup>48</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. Anhang V.

## 4.2. Rolle der Religion als mögliche Ursache

### 4.2.1. Aussagen zum Thema Homosexualität

Will man die Aussagen der islamischen Religion zum Thema Homosexualität näher beleuchten, muss man zunächst feststellen, dass der Islam eine extrem heterogene Religion ist. Er ist gekennzeichnet durch eine Reihe von internen Glaubensströmungen und Rechtslehren, die teilweise höchst unterschiedliche Grundsätze ihr Eigen nennen. Im weiteren Verlauf soll hier nur auf die Aussagen des sunnitischen Islam zurückgegriffen werden, dem 85% aller Muslime in der Welt und damit auch die meisten in Deutschland angehören.<sup>49</sup> Die wichtigste Quelle des Islam ist der Koran, der nach muslimischem Glauben die vom Propheten Muhammad empfangenen und verkündeten Offenbarungen, also das Wort Gottes wiedergibt.<sup>50</sup> Im gesamten Koran ist kein einziges Wort zu finden, das im Deutschen die Entsprechung Homosexualität hätte, auch werden homosexuell liebende Männer und Frauen nicht direkt benannt. Stattdessen bleibt das heilige Buch auch in dieser Frage, wie fast überall, nur andeutend. Zur weit verbreiteten Verurteilung von Homosexualität durch islamische Religionsgelehrte wird hauptsächlich die Geschichte von Lot und seinem Volk herangezogen, die mehrmals im Koran leicht variiert auftaucht und der biblischen Sodom-Erzählung entspricht. In Sure 7, Vers 80-81 heißt es:

„Und (wir haben) den Lot (als unseren Boten gesandt). (Damals) als er zu seinen Leuten sagt: Wollt ihr denn etwas Abscheuliches begehen, was noch keiner von den Menschen in aller Welt vor euch begangen hat? Ihr gebt euch in (eurer) Sinneslust wahrhaftig mit Männern ab, statt mit Frauen. Nein, ihr seid ein Volk, das nicht Maß hält.“<sup>51</sup>

Lot wirft dem Volk Sodoms also vor, dass sie ihre Frauen vernachlässigen und stattdessen mit Männern körperlichen Verkehr haben, was zu diesem Zeitpunkt

---

<sup>49</sup> Reichmuth 2001, S. 292.

<sup>50</sup> Mohr 2003, S. 53.

<sup>51</sup> ebenda, S. 54. Zitiert nach der Koran-Übersetzung durch Rudi Paret. In Klammern erfolgen erklärende Einschübe des Übersetzers.

ohne Beispiel ist. Aus dieser Geschichte leiten die islamischen Kommentatoren ab, dass gleichgeschlechtliche Sexualität nicht von Gott gewollt ist, da Lot, immerhin ein Gottesgesandter, diese verurteilt. Ein Synonym für männliche Homosexualität ist daher „die Handlung des Volkes Lots“, die in etymologischer Entlehnung verkürzt „liwāt“ heißt. liwāt bezeichnet allerdings in der Rechtslehre nicht allgemein Homosexualität als Neigung, sondern die Handlung des Analverkehrs (speziell zwischen Männern, aber auch mit Frauen). Daher ist liwāt die allgemeinste arabische Bezeichnung für mann-männlichen Sex.<sup>52</sup> Problematisch ist allerdings, dass der Begriff liwāt im Koran nicht vorkommt, da im gesamten Text an keiner Stelle explizit von (praktiziertem) Sex gesprochen wird.

Da der Koran auch bezüglich der Bestrafung von liwāt im Ungefähren bleibt, müssen zur Festlegung von Strafen bei Homosexualität andere Grundlagen herangezogen werden. Die zweite wichtige Quelle des Islam ist die Sunna, die den Brauch des Propheten Muhammad in Tausenden von Berichten (Hadîthen) wiedergibt. Die Sunna ist viel umfänglicher als der Koran und überliefert sozusagen die Worte und Taten Muhammads. Aus diesem Brauch leiten sich viele bestehende Rechtsauffassungen des Islam ab. In der Sunna finden sich vielfältige Stellen, die Homosexualität verdammen und mit teilweise grausamen Strafen belegen, wobei allen Verurteilungen gemein ist, dass am Ende der Tod steht.<sup>53</sup>

Allerdings ist hier zu beachten, dass die meisten Hadîthe nicht auf Muhammad selbst zurückgehen, sondern weit nach seiner Zeit entstanden sind. Zudem sind selbst ursprüngliche Hadîthe durch eine unüberschaubare Überlieferungskette teilweise persönlich und zeitgeschichtlich eingefärbt. Mohr verurteilt sie daher als nicht zwingend göttliches Gesetz, sondern als Menschenwerk, das entsprechend ausgelegt und angepasst werden kann.<sup>54</sup>

Das islamische Recht, die Scharî'a, basiert nur zu einem relativ kleinen Teil auf den rechtlichen Vorschriften des Korans, die wie berichtet oft sehr vage sind. Viele Bestimmungen der Scharî'a werden von Hadîthen abgeleitet, andere sind

---

<sup>52</sup> Mohr 2003, S. 54f.

<sup>53</sup> vgl. Mohr 2003, S. 72f.

<sup>54</sup> ebenda, S. 77.

Übereinkommen von Rechtsgelehrten oder entstammen dem Gewohnheitsrecht. Gerade der letzte Punkt zeigt, dass es nicht *die* Scharî'a gibt, sondern diese sehr heterogen ist. In mehreren Staaten des islamisch-orientalischen Kulturkreises wird die Scharî'a als legitime Quelle der Rechtsschöpfung bzw. teilweise als eigentliche Rechtsordnung anerkannt.<sup>55</sup>

Alle Rechtsschulen des Islam (insgesamt fünf) sehen teilweise massive Bestrafungen für Homosexualität vor und setzen sie mit *sinâ* (Ehebruch) gleich oder siedeln sie strafrechtlich darunter an. Allerdings sieht das islamische Prozessrecht eine Reihe von Hürden vor, die eine Verurteilung wegen *liwât* weitgehend unmöglich machten und die angedrohten Strafen daher nur selten zur Anwendung kamen bzw. kommen.<sup>56</sup> Gleichzeitig finden sich viele Quellen, die homosexuelle Orientierungen und Handlungen im islamisch-orientalischen Kulturkreis belegen. Dazu zählen vor allem homoerotisch gefärbte Dichtungen der klassisch-islamischen Literatur, die einen Einblick geben, dass zumindest Knabenliebe weder verpönt noch verboten war.<sup>57</sup> Auch viele Paradiesbeschreibungen deuten an, dass hier die männlichen Gläubigen von schönen jungen Knaben verwöhnt werden. Ungeachtet dessen, wird Homosexualität von den meisten islamischen Gelehrten abgelehnt.

Wie in den einführenden Begriffsabgrenzungen dargelegt wurde, haben die meisten Muslime mit Migrationshintergrund in Deutschland türkische Wurzeln. Dieser Umstand ist bedeutungsvoll, da es im Zuge der angesprochenen kemalistischen Reformen in der Türkei zu einer Säkularisierung kam, die nicht nur die Beseitigung sämtlicher straf- und zivilrechtlichen Überreste der Scharî'a aus den Gesetzen der türkischen Republik betraf, sondern auch die kleinsten Formen des alltäglichen Zusammenlebens.<sup>58</sup> Anstelle der Religion trat ein kemalistisches „Moralregime“<sup>59</sup>, das Homosexualität zwar nicht unter Strafe stellte, repressive Maßnahmen gegen Homosexuelle (auch von staatlicher Seite) allerdings weitgehend duldet. Wenn man also auf die Herkunft der meisten

---

<sup>55</sup> Müller 2001, S. 272.

<sup>56</sup> Eine Ausnahme bildet hier der Iran, der eine eigene Rechtsschule als Grundlage der staatlichen Gesetzgebung heranzieht. Hier sind Verurteilungen auf Grund von *liwât* einfacher und daher auch häufiger. Zum ganzen Themenkomplex siehe Lauda 2008, S. 35 - 43.

<sup>57</sup> Mohr 2003, S. 75. Vgl. auch Lauda 2008, S. 43 - 51.

<sup>58</sup> Lauda 2008, S. 106.

<sup>59</sup> ebenda, S. 108.

Muslime in Deutschland schaut, sind Hinweise auf den Islam als Religion in der aktuellen Debatte über islamische Homophobie überdenkenswert. Nach Lauda erscheint die „islamische Homophobie“ türkischer Migranten in Deutschland eher als eine „kemalistische Synthese aus konservativer Sexualmoral, heteronormativer Männlichkeit und aggressivem Nationalismus“.<sup>60</sup>

#### **4.2.2. Stellung der Religion bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Die Aussagen des Islam wirken dogmatisch, doch welche Rolle spielt die Religion für muslimische Jugendliche in Deutschland überhaupt? Vielfältige Jugendstudien zeigen, dass Religion für türkeistämmige Jugendliche eine größere Rolle spielt, als für ihre deutschen Altersgenossen und -genossinnen, was sich sowohl in ihren Einstellungen, als auch im Alltagshandeln widerspiegelt.<sup>61</sup> Nach Şen beschreiben sich etwa 80% der türkeistämmigen Jugendlichen in Deutschland als eher bzw. sehr religiös. Diese Zahl hat sich, wie Vergleichsbefragungen zeigen, in den letzten Jahren tendenziell erhöht.<sup>62</sup> Daniel Kunz schreibt dazu:

„Viele Migrant\*innenjugendliche haben starke Bindungen an ihre jeweilige Religion. Für sie hat diese eine identitätsstiftende Rolle, die in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden darf; schließlich laufen neben dem Sport viele Angebote der Jugendfreizeit und des sonstigen sozialen Lebens von Migrant\*innen und Migranten über deren religiöse Institutionen.“<sup>63</sup>

Daher kann davon ausgegangen werden, dass religiöse Aussagen zum Thema Homosexualität wichtig für die Ausbildung von Einstellungen und Werthaltungen bei Jugendlichen mit islamisch-orientalischem

---

<sup>60</sup> ebenda, S. 110.

<sup>61</sup> von Wensierski 2007, S. 8.

<sup>62</sup> Şen 2007, S. 19.

<sup>63</sup> Kunz 2001, S. 62.

Migrationshintergrund sein können. Zur gleichen Bewertung kommt auch Bernd Simon im Rahmen seiner bereits zitierten Studie. Hier attestiert er muslimischen Jugendlichen in Deutschland ein eindeutig höheres Maß an Religiosität als der herkunftsdeutschen Vergleichsgruppe, welche mit einer homosexuellenfeindlichen Einstellung korreliert.<sup>64</sup>

#### **4.2.3. Zusammenfassung**

Die Rolle der Religion bei der Ausbildung homophober Einstellungen unter Jugendlichen mit islamisch-orientalischem Migrationshintergrund in Deutschland erscheint uneindeutig. Einerseits finden sich im Koran keine eindeutigen Hinweise auf eine Verurteilung von Homosexualität wieder, andererseits bewerten nahezu alle Religionsgelehrten und die Rechtsschulen des Islams gleichgeschlechtliche Sexualität negativ. Hier scheinen weltliche Einflüsse auf die Rechtsauslegung offenbar einen größeren Einfluss zu haben, als das eigentliche „Wort Gottes“. Dass die Auslegungen des islamischen Rechts von den Jugendlichen ernst genommen werden, ist - angesichts des hohen Religiositätsgrades dieser - anzunehmen.

Angesichts der Vielfältigkeit des Islams in der Welt, ist eine allgemeingültige Aussage zum Thema Islam und Homosexualität schwierig. Zusammenfassend erscheint eine bestimmende Rolle der Religion bei der Ausbildung von Homophobie allerdings eher unwahrscheinlich. Vielmehr scheint die Kultur der Herkunftsländer, in der religiöse Einflüsse und traditionale Entwicklungen zusammenkommen, ausschlaggebend zu sein.

#### **4.3. Rolle der Kultur als mögliche Ursache**

Der Begriff Kultur bezeichnet nach Fuchs-Heinritz die Gesamtheit der Verhaltenskonfigurationen einer Gesellschaft, die durch Symbole über die Generationen hinweg übermittelt werden, in Werkzeugen und Produkten

---

<sup>64</sup> Simon 2008, S. 93.

Gestalt annehmen, in Wertvorstellungen und Ideen bewusst werden.<sup>65</sup> Die Kultur der islamisch geprägten Länder unterscheidet sich in vielen Punkten von der westlichen Welt. In diversen Wertvorstellungen, Ideen und Gewohnheiten wird dies deutlich. Ein sehr offensichtliches Merkmal der islamisch-orientalischen Kultur ist die teilweise rigide Geschlechtertrennung, die sich auf viele Lebensbereiche erstreckt. Diese Separation trägt nach Meinung einiger Autoren zur Ausbildung homophober Einstellungen bei. So schreibt Günay, dass beide Geschlechter klar zugewiesene Rollen haben, deren Räume, Freiräume und Grenzen klar definiert sind. Homosexuelle verletzen diese vorgegebenen Rollenmuster auf empfindliche Weise.<sup>66</sup> Die Geschlechtertrennung mag religiös determiniert sein, doch sie ist ein Symbol, das über Generationen fortbesteht und auch in weniger oder nicht-religiösen Familien hohen Stellenwert besitzt.

Ein anderes offensichtliches Merkmal des islamisch-orientalischen Kulturkreises ist die mit der geschlechtsspezifischen Segregation einhergehende dominante Stellung des Mannes in nahezu allen Bereichen des Lebens. Schwule lassen sich in dieses Konzept nur schwer einordnen und haben deshalb eine gesellschaftliche Abseitsstellung inne. Im Patriarchat, das keineswegs eine Eigenheit der Anhänger des Islam ist, liegt demnach der eigentliche Grund für die verhältnismäßig weit verbreitete Abneigung von Homosexualität. Dieser Meinung ist auch Bochow:

„Meine These ist, dass die traditionelle patriarchalische Struktur der türkischen Familie und der türkischen Gesellschaft viel relevanter ist für die Art und Weise des Eingehens gleichgeschlechtlicher Sexualkontakte (und ihre Verheimlichung oder Nichtverheimlichung) als diese ganzen islamischen Girlanden, die da immer geflochten werden.“<sup>67</sup>

Für ihn hat Homophobie „(...) viel mehr mit dieser patriarchalischen Struktur zu tun als mit irgendwelchen Suren im Koran (den die meisten Türken und

---

<sup>65</sup> Fuchs-Heinritz 1995, S. 379.

<sup>66</sup> Günay 2003, S. 130f.

<sup>67</sup> Bochow 2003, S. 104.

Kurden in Deutschland herzlich schlecht kennen).“<sup>68</sup>. Dabei macht sich die Abwertung schwuler Sexualität am verletzten Rollenmuster des Mannseins fest. Der Mann hat in der Beziehung die aktive Rolle, der Frau ist die passive Rolle zugeordnet. Aktivität und Passivität sind eindeutige Kennzeichen des Männlichen und des Weiblichen in den arabischen Ländern und in der Türkei. Ein aktiver Mann und eine passive Frau verhalten sich mit dem Schöpfungsplan konform, was unabhängig vom Geschlecht ihrer Sexualpartner betrachtet werden kann. „Richtige“ und „falsche“ Sexualität definieren sich dementsprechend nicht über die Wahl des Sexualpartners, sondern über die ausgeübten Sexualpraktiken.<sup>69</sup> Der Islamwissenschaftler und Migrationsforscher Ralph Ghadban stimmt dieser These zu und differenziert hier noch innerhalb der mann-männlichen Beziehung.

„Die ethnische Dimension findet ihren Ausdruck im Patriarchalismus, der die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Herkunftsländern der Türken und Araber prägt. Er impliziert ein Männlichkeitsbild, zu dessen wesentlichen Bestandteilen die sexuelle Potenz gehört. Sie stellt einen Wert an sich dar, der teilweise von dem Objekt ihrer Zuwendung unabhängig ist. Die Fähigkeit zur Penetration ist ein Beweis der Männlichkeit. Die Überbewertung des Aktes führt zu einer doppelten Betrachtung der Homosexualität: Es wird zwischen einer aktiven und einer passiven Haltung unterschieden. Schwul im engeren Sinn ist derjenige, der beim homosexuellen Verkehr die passive Haltung annimmt. In diesem Fall wird er von der Gesellschaft verachtet, nicht nur, weil er eine verbotene Tat begangen hat, sondern auch und vor allem, weil er das Männlichkeitsbild verraten hat. Dem aktiven Teilnehmer am homosexuellen Akt wird dagegen mehr Verständnis entgegengebracht, sogar etwas Bewunderung, weil er seine Männlichkeit auf außerordentliche Weise bewiesen hat. Für seine Potenz hat er

---

<sup>68</sup> ebenda, S. 104.

<sup>69</sup> ebenda, S. 108f.

sozusagen die Kraft aus sich selbst herausgeholt, ohne ein äußeres "Objekt der Begierde" vor sich zu haben."<sup>70</sup>

In den Migrationsmilieus spielt die Dichotomie heterosexuell - homosexuell eine vergleichsweise weniger gewichtige Rolle als die Grundunterscheidungen Frau - Mann, aktiv - passiv oder Kerl - Weichei. Die Folge davon ist, dass nicht die gleichgeschlechtliche Orientierung das „Problem“ ist, sondern die potentiell passive (sprich: weibliche) Rolle des Homosexuellen.<sup>71</sup>

Homosexualität als sexuelle Orientierungskategorie ist im islamisch-orientalischen Kulturkreis ein relativ neuartiges Konzept. Während die islamischen Rechtsgelehrten bis zur Kolonialisierung des Orients von einer natürlichen Anziehung zwischen den Angehörigen eines Geschlechts ausgingen und nur den eigentlichen sexuellen Akt verboten, wurden gleichgeschlechtlich liebende Männer im christlich geprägten Europa als widernatürlich und abartig angesehen und dementsprechend verfolgt. Erst durch die Kolonialisierung kamen die ursprünglichen Ansichten seiner Bewohner und Bewohnerinnen ins Wanken. Nahezu alle muslimischen Staaten übernahmen westliche Rechtsvorstellungen in ihre Gesetze, wodurch Homosexualität als Persönlichkeitsmerkmal oder Identitätskategorie überhaupt erst determiniert wurde. Bis zum Zeitpunkt der starken europäischen Beeinflussung der Gesellschaft war das Konstrukt Homosexualität praktisch unbekannt. Homophobie vor diesem Hintergrund als originär muslimisches Konzept zu stigmatisieren, ist daher reichlich fraglich.<sup>72</sup>

Wer sich als Mann auf rezeptiven Analverkehr einlässt, verhält sich wie eine Frau und ist demnach kein Mann und verliert dadurch seine Ehre.<sup>73</sup> Das Ehrkonzept ist ein weiteres wichtiges Merkmal des islamisch-orientalischen Kulturkreises. Dabei ist die Ehre des Mannes eng mit der Ehre der gesamten Familie verbunden. Ein Mann, der sich zu seiner Homosexualität bekennt, setzt daher auch die Ehre seiner Familie aufs Spiel.

---

<sup>70</sup> Ghadban 2004, S. 49.

<sup>71</sup> Bochow 2003, S. 111.

<sup>72</sup> Lauda 2008, S. 129ff. Georg Lauda hat zur Thematik der Heteronormalisierung der islamischen Welt eine umfangreiche und einleuchtende Arbeit erstellt, die tiefer in die Materie eindringt.

<sup>73</sup> Bochow 2003, S. 111.

Diesen Beschreibungen schwer vereinbar gegenüber steht die Beobachtung, dass innerhalb der Geschlechter Berührungsverbote weitgehend nicht existent sind. Körperkontakt, Händchenhalten oder auch Küsse sind auch unter Männern keine Seltenheit und werden von Außenstehenden oft als Homosexualität verstanden. Tatsächlich resultieren diese offenen Umgangsformen eher aus der angesprochenen Geschlechtertrennung, die Kontakte zum anderen Geschlecht eher schwierig machen.<sup>74</sup> Durch diese Unverfänglichkeit körperlicher Kontakte auch unter Männern ist es homosexuellen Männern in Ländern des muslimisch-orientalischen Kulturkreises einfacher, ihren Alltag offen zu leben, wenn sie den Anschein von „echter“ Männlichkeit wahren.

Die Frage, ob sich patriarchalische Strukturen an Religiosität koppeln lassen und daher für ungläubige jugendliche Migranten überhaupt eine Rolle spielen, beantwortet Wensierski. Er meint, dass sich die Geltung traditioneller Normen und Werte, in Bezug auf Familienwerte oder das Geschlechterverhältnis, auch losgelöst von einer explizit religiösen, islamischen Lebensführung beobachten lassen. Eine verbots- und verzichtsorientierte Sexualmoral und die Orientierung an traditionellen familialen Lebensformen und Werten ist auch für die muslimischen Jugendlichen bedeutsam, die ihre biographische Lebensführung nicht aus religiöser Überzeugung gestalten.<sup>75</sup> Dementsprechend kann das Patriarchat auch als Hauptgrund für die weit verbreitete homophobe Einstellung muslimischer Jugendlicher in Deutschland angesehen werden.

Bernd Simon kann in seiner Befragung darüber hinaus eine Korrelation zwischen Homosexuellenfeindlichkeit und der Akzeptanz traditioneller Männlichkeitsnormen erkennen. Interessant ist hier, dass diese Akzeptanz bei türkischstämmigen Jugendlichen weniger ausgeprägt ist, als bei Jugendlichen (mit Eltern) aus der ehemaligen UdSSR, die offensichtlich keine Anhänger des Islam sind.<sup>76</sup>

Lauda erkennt in Anlehnung an den Homophobieforscher Gregory M. Herek noch eine weitere Ursache, die mit dem Druck „männlich“ zu sein, einher geht.

---

<sup>74</sup> Weinrich 2001, S. 123.

<sup>75</sup> Wensierski 2007, S. 77.

<sup>76</sup> Simon 2008, S. 93.

Die zunehmende Flexibilisierung von Männlichkeit (durch die Einbeziehung „typisch weiblicher“ Eigenheiten in die männliche Persönlichkeit) erfordert besonders von unsicheren (weil identitätssuchenden) Jugendlichen eine gesteigerte Überwachung des eigenen Verhaltens im Dienst eines strikten heterosexuellen Identitätsmanagements.<sup>77</sup> Dazu gehört, möglichst alle Verhaltensmerkmale, die den Eindruck erwecken, homosexuell zu sein, zu vermeiden. Die Abwertung von Homosexualität passt da gut ins Konzept.

#### **4.3.1. Zusammenfassung**

Anders als bei der Religion scheint der kulturelle Hintergrund von muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine bestimmende Funktion für die Ausbildung von homophoben Einstellungen zu haben. Auch wenn die einzelnen Regionen des islamisch-orientalischen Kulturkreises unterschiedliche kulturelle Ausprägungen aufweisen, so haben sie dennoch Merkmale, die einen Nährboden für antihomosexuelle Ausrichtungen darstellen. Dazu gehören in erster Linie die strikte Geschlechtertrennung mit klar definierten Rollenzuschreibungen und die damit eng verbundene patriarchalische Struktur. Dieses Patriarchat führt zu einer weitgehenden Heteronormativität, die gesellschaftlich tief verankert ist. Zwar sind patriarchalische Vorstellungen und Heteronormativität auch in der deutschen Mehrheitsgesellschaft noch weitgehend der Normalzustand. Bei Jugendlichen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund kommt allerdings der große Stellenwert der Ehre, die verletzt wird, wenn gegen vorgeschriebene Rollenmuster verstoßen wird, hinzu. Das Ehrkonzept ist in den islamisch-orientalischen Migrationsgesellschaften Deutschlands viel stärker ausgeprägt als in der angesprochenen deutschen Mehrheitsgesellschaft und wird dementsprechend im Sinne eines heterosexuellen Identitätsmanagements druckvoll verteidigt.

---

<sup>77</sup> Lauda 2008, S. 122.

## 4.4. Rolle der Migration als mögliche Ursache

### 4.4.1. Veränderung der Herkunftskultur durch Migrationseinflüsse

In Hinblick auf den kulturellen Background von antihomosexuellen Einstellungen ist nicht ohne weiteres davon auszugehen, dass dieser deckungsgleich auf die Verhältnisse in der Minderheitsgesellschaft muslimischer Migranten und Migrantinnen in Deutschland übertragen werden kann. Hier spielen Migrationserfahrungen und der Status der Angehörigkeit zu einer Minderheit eine wirkungsmächtige Rolle.

Migration stärkt familiäre Bindungen, denn in einem zunächst fremden Land ist man als Familie aufeinander angewiesen. Die Migrationsfamilie steht anderes als eine „einheimische“ Familie viel stärker für Heimat, soziale Zusammenhänge, ökonomische Sicherheit und kulturelle Identität.<sup>78</sup> Homosexuelle Jugendliche und Erwachsene gelten in der Migrationscommunity oft als „Verfallene“ der deutschen Dominanzkultur, in der Homosexualität in ihrer Wahrnehmung weiter verbreitet ist. Dementsprechend wird ihnen eine Entfremdung von der Herkunftskultur vorgeworfen, was einen Bruch mit der sozialen Umgebung darstellt. Um diesem Vorwurf vorzubeugen und den Rückhalt der Migrationsgesellschaft zu erhalten, wird Homosexualität offen abgelehnt.

Außerdem können die Jugendlichen im Rahmen ihrer Familie einen Teil ihrer Identität ausleben, wodurch tradierte Wertesysteme übernommen werden. Besonders die Eltern erwarten, dass die Familie im Migrationsland fortgeführt wird und die kulturellen Wurzeln erhalten bleiben. Diese Erwartung, die auch als eine Art Generationenvertrag verstanden werden kann, ist nur schwer mit Homosexualität zu vereinbaren und provoziert so die Enttäuschung der Eltern.<sup>79</sup>

Günay bringt an dieser Stelle die Rolle der Religion erneut ins Spiel: Diese blieb nach dem Wegfall aller sozialen Bindungen und vertrauten Lebensumstände in der Migration als einzige Stütze vorhanden und erlangt so eine ungleich größere

---

<sup>78</sup> Rampf 2006, S.19.

<sup>79</sup> İpekçioğlu 2000, S. 179f.

Bedeutung als im Heimatland (hier auf die Türkei bezogen).<sup>80</sup> Das Fehlen von offen lebenden Homosexuellen in der Migrationscommunity erschwert die vorurteilsfreie Annäherung an das Thema Homosexualität. Diese Situation gleicht einem Teufelskreis und lässt antihomosexuelle Einstellungen in der muslimischen Minderheitsgesellschaft plausibel erscheinen.

#### **4.4.2. Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Ausbildung von homophoben Einstellungen**

Bernd Simon konnte 2008 nachweisen, dass Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund nachweislich über stärkere und häufigere Diskriminierungserfahrungen verfügen als ihre herkunftsdeutschen Altersgenossen. Diese Diskriminierungswahrnehmungen korrelieren mit einer größeren Ablehnung von Homosexualität, so dass sie wahrscheinlich eine beeinflussende Rolle bei der Ausbildung solcher Eigenschaften spielen. Die erlebte Abwertung der eigenen Ethnizität und Kultur könnte dazu führen, vermeintlich wertlosere (Rand)Gruppierungen der Gesellschaft ebenfalls abzuwerten. Die eigene Diskriminierung wird somit weitergegeben.

### **4.5. Rolle des sozialen Standes und des Bildungsniveaus als mögliche Ursachen**

#### **4.5.1. Lebensumstände und Bildungsniveau von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zum deutschen Durchschnitt**

Der soziale Stand und die Bildungsbeteiligung bzw. das Bildungsniveau sind in Deutschland eng miteinander verbunden, wie vielfältige Untersuchungen immer wieder offen legen. Wer zu einer niedrigen sozialen Schicht gehört, hat oft weniger Chancen und Erfolg im Bildungssystem. Jugendliche mit

---

<sup>80</sup> Günay 2003, S. 135.

Migrationshintergrund gehören gemeinhin eher einer niedrigeren sozialen Schicht an, was mehrere Gründe hat, die hier nicht weiter beleuchtet werden können.

Die soziale und ökonomische Situation von Jugendlichen mit islamisch-orientalischem Migrationshintergrund ist ungleich schlechter, als die ihrer deutschen Altersgenossen. Sie sind im Durchschnitt geringer qualifiziert und häufiger arbeitslos.<sup>81</sup> Dabei unterscheidet sich der ausländische Bevölkerungsteil stärker von der deutschen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund als die Bevölkerung mit Migrationshintergrund von der ohne Migrationshintergrund. So sind normalerweise Deutsche mit Migrationshintergrund von sozioökonomischen Risiken wie fehlender schulischer und beruflicher Qualifikation, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit in prestigearmen Berufen, niedrigem Einkommen und erhöhtem Armutsrisiko doppelt so häufig betroffen wie Deutsche ohne Migrationshintergrund. Bei Ausländern (also Nichtdeutschen mit Migrationshintergrund) ist dieses Risiko vierfach erhöht.<sup>82</sup> In dieser Statistik bilden Zuwanderer aus der Türkei jeweils circa den Durchschnittswert ab.

Im Hinblick auf das Bildungsniveau existiert eine Vielzahl von Studien, die alle ein ähnliches Bild vermitteln: Die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist eindeutig schlechter als die ihrer deutschen Altersgenossen und -genossinnen. Während 63% aller Nachkommen von türkischen Migranten und Migrantinnen lediglich über einen Haupt- bzw. Pflichtschulabschluss verfügen, sind dies bei den Deutschen nur 23%. Auf der anderen Seite verfügen 36% der Deutschen über das Abitur, bei türkischen Migrantennachkommen sind dies 2006 nur 16%.<sup>83</sup> Die türkischen Jugendlichen stehen in diesem Fall stellvertretend für alle Jugendlichen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund, mit Ausnahme iranischer Muslime und Muslimas, die eher den deutschen Durchschnitt widerspiegeln.<sup>84</sup> Allgemein kann festgestellt werden, dass die Zahl jugendlicher Migranten und

---

<sup>81</sup> vgl. von Below/ Karakoyun 2007, S. 40.

<sup>82</sup> Datenreport 2008, S. 19 und 200.

<sup>83</sup> ebenda, S. 203.

<sup>84</sup> vgl. von Below/ Karakoyun 2007, S. 38.

Migrantinnen mit jeder Stufe des Bildungssystems abnimmt.<sup>85</sup> Im Integrationssurvey des Bundesinstituts für Integrationsforschung 2000 wird konstatiert, dass 13% der türkischen Muslime über keinen Schulabschluss verfügen und sogar über der Hälfte fehlt ein beruflicher Bildungsabschluss. Deutsche kommen in diesen Fragen auf Werte von 2,5 bzw. 30%. Allerdings steigt die Bildungsbeteiligung muslimischer Jugendlicher seit mehreren Jahren kontinuierlich.<sup>86</sup>

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass muslimische Jugendliche auf Grund ihres Migrationshintergrunds zu einer sozial benachteiligten Gruppe gehören. Diese soziale Benachteiligung bezieht sich sowohl auf die Bildung, als auch auf die ökonomische Situation.

#### **4.5.2. Einfluss der Lebensumstände und des Bildungsniveaus auf die Ausbildung von homophoben Einstellungen**

Bernd Simon konnte in seiner bereits zitierten Studie keinen eigenständigen Einfluss des elterlichen (und damit meist auch jugendlichen) Bildungshintergrunds auf die Einstellung zur Homosexualität nachweisen. Dieses Ergebnis betraf sowohl Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Er stellte fest, dass auch Jugendliche mit hohem Bildungsgrad der Eltern homophobe Einstellungen ausbilden.<sup>87</sup> Dieser Ansicht widerspricht Michael Bochow, der feststellte:

„Es ist in der Tat so, dass mit steigendem Bildungsniveau und fallendem Alter die Befragten weniger schwulen- und lesbenfeindlich sind. (Hier muss man natürlich kritisch nachfragen: Können besser Gebildete ihre

---

<sup>85</sup> ebenda, S. 39.

<sup>86</sup> ebenda, S. 44.

<sup>87</sup> Simon 2008, S. 98f. Hier wird davon ausgegangen, dass der Bildungsgrad der Eltern mit dem Bildungserfolg der Jugendlichen positiv korreliert.

Schwulen- und Lesbenfeindlichkeit nicht nur besser kaschieren, weil sie sich besser ausdrücken können?)“<sup>88</sup>

Allgemein gehen viele Autoren davon aus, dass der Bildungsgrad und die Ausbildung von Homophobie zusammenhängen. Ali Günay findet in diesem Zusammenhang eine Erklärung, die belegt, warum besonders muslimische Migranten und Migrantinnen antihomosexuelle Einstellungen ausbilden. Auch er schließt sich damit der These an, dass das niedrige Bildungsniveau dieser Bevölkerungsgruppe dafür verantwortlich ist.

„Dabei wird verkannt, dass es sich bei den Menschen, die nach Europa kamen, hauptsächlich und schlecht oder gar nicht ausgebildete Angehörige der türkischen Unterschicht oder um Landbevölkerung handelte. Zu erwarten, dass sich daraus innerhalb weniger Jahre intellektuelle master minds (Hervorhebung im Original) herausbilden sollen, ist total überzogen und hat keine Entsprechung in der Realität.“<sup>89</sup>

Sanem Kleff bringt an dieser Stelle ein einleuchtendes, wenn auch jede ernsthafte Überlegung beendendes Argument. Sie nutzt ein historisches Beispiel, um einen Zusammenhang von Bildung und Homophobie eindeutig zu verneinen.

„Um mal den Punkt Homophobie und was sie mit Bildung zu tun hat in einen historischen Kontext zu rücken, möchte ich auf die Geschichte der SS in der NS- Zeit hinweisen. Mir ist klar, dass das ein sehr drastisches Beispiel ist, aber vielleicht wird es daran plakativ deutlicher: Die SS-Männer hatten eine sehr gute Ausbildung und dennoch war die SS ein äußerst homophober Männerverbund. Also, einen Automatismus gibt es an keiner Stelle (...)“<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Michael Bochow im Rahmen einer Diskussion während des Bundeskongresses türkeistämmiger Homosexueller in Berlin 2004. Siehe Bundeskongress türkeistämmiger Homosexueller S. 84f.

<sup>89</sup> Günay 2003, S. 136.

<sup>90</sup> Sanem Kleff im Rahmen einer Diskussion während des Bundeskongresses türkeistämmiger Homosexueller in Berlin 2004. Siehe Bundeskongress türkeistämmiger Homosexueller S. 86.

Was den Zusammenhang von sozialem Stand und Homosexuellenfeindlichkeit anbelangt, gibt es eindeutige Meinungen. Übereinstimmend wird festgestellt, dass die Angehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht, wie es bei den meisten muslimischen Jugendlichen der Fall ist, mit homophoben Einstellungen verbunden ist. Günay meint etwas überzogen, dass Homophobie ein "Schichtproblem" sei, was „man gerade an ostdeutschen Unterschichtangehörigen erkennen kann“<sup>91</sup>, die seiner Meinung nach das gleiche Verhalten gegenüber Homosexuellen zeigen, wie muslimische Jugendliche in Deutschland. Auch Birol Mertol schließt sich dieser Meinung an und wertet in einem Beitrag zu Männlichkeitskonzepten türkischstämmiger Jugendlicher eine Studie von Ahmet Toprak aus und fasst zusammen, dass in bildungsfernen, sozial schwachen oder problembelasteten Milieus eher die beschriebenen traditionellen Männlichkeitskonzepte dominieren, die Heteronormativität begünstigen.<sup>92</sup> Auf der anderen Seite gibt Bodo Mende zu bedenken, dass ein niedriger sozialer Stand und Homosexuellenfeindlichkeit nicht zwangsläufig zusammenhängen. Er verweist dabei auf das Beispiel Niederlande, wo Arbeitslosenquote (als Indiz für ein schlechtes soziales Niveau) und Homosexuellenfeindlichkeit ungleich groß sind, wobei erstere niedriger ist als die zweite. Für ihn ist es vielmehr die mangelnde Integration, die für die Ausbildung von Homophobie entscheidend ist.<sup>93</sup>

Zusammenfassend lässt sich also konstatieren, dass es bezüglich des Zusammenhangs von sozialem Stand, Bildungsniveau und Homophobie stark divergierende Meinungen gibt. Eine eindeutige Aussage lässt sich daher nicht treffen, wobei ein bestehender Zusammenhang zumindest in Hinblick auf den sozialen Stand aber anzunehmen ist.

---

<sup>91</sup> Günay 2003, S. 135.

<sup>92</sup> Mertol 2007, S. 188.

<sup>93</sup> Bodo Mende im Rahmen einer Diskussion während des Bundeskongresses türkeistämmiger Homosexueller in Berlin 2004. Siehe Bundeskongress türkeistämmiger Homosexueller S. 84f.

#### **4.6. Zusammenfassung der Ursachen für homophobe Einstellungen**

Sucht man nach Gründen, warum muslimische Jugendliche in Deutschland ein höheres Maß an homosexuellenfeindlichen Ansichten aufweisen, stößt man auf eine Reihe von Erklärungsversuchen, die mehr oder weniger plausibel erscheinen. Obwohl sich die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen als Anhänger des Islam bezeichnet, kann davon ausgegangen werden, dass die Religion als bestimmender Faktor ausscheidet. Zum einen, weil Homosexualität im Koran nicht eindeutig verurteilt und damit verboten wird. Zum anderen, weil gerade muslimische Jugendliche in Deutschland zwar gläubig sind, aber über die Grundaussagen des Islam hinaus, wenig religionsspezifisch gebildet sind (das gleiche betrifft ihre christlichen Altersgenossen und -genossinnen). Die Mehrheit der islamischen Rechtsgelehrten lehnt Homosexualität zwar ab, doch kann diese Ablehnung ihre Begründung wohl eher in kulturell bedingten Ansichten finden.

Auch der häufig beschworene niedrigere Bildungsgrad von homophoben Gewalttätern täuscht über tatsächliche Realitäten hinweg. Studien konnten zwar zeigen, dass Bildungsniveau und Antihomosexualität korrelieren, aber ein wirklicher Zusammenhang ist eher ausgeschlossen. Erstens konnten andere Studien diesen Zusammenhang empirisch widerlegen und zweitens sind die angesprochenen islamischen Rechtsgelehrten mit Sicherheit alles andere als ungebildet. Dass es sich bei den oben erwähnten antihomosexuellen Gewaltverbrechern um eher ungebildete Jugendliche handelt, ist wohl eher der Tatsache geschuldet, dass in diesem Bevölkerungskreis Gewalt häufiger ein legitimes Mittel der Meinungsäußerung ist.

Der Hauptgrund für homosexuellenfeindliche Einstellungen bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund liegt wahrscheinlich in den weit verbreiteten patriarchalischen Strukturen, die ein Klima der Heteronormativität erzeugen, welches wiederum Lebensentwürfe jenseits der festen Rollenzuschreibungen von Mann und Frau an den gesellschaftlichen Rand drängt und damit für die Mehrheit unattraktiv macht. Diese patriarchalischen Strukturen sind in der muslimischen Einwanderungsgesellschaft eindeutig stärker ausgeprägt, was kulturell bedingt ist. Kulturelle Eigenheiten werden durch die Migration und

durch erfahrene Diskriminierung, auf Grund der Ethnizität und der sozialen Schichtzugehörigkeit, eher verstärkt als vermindert. Dadurch kommt es zu einer tiefen Verankerung von antihomosexuellen Einstellungen in der muslimischen Migrationscommunity.

## **5. Notwendigkeit auf diesen Umstand im Unterricht zu reagieren**

Jugendliche in Deutschland, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, weisen teilweise starke homophobe Einstellungen auf. Letztlich konnte allerdings festgestellt werden, dass Jugendliche mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund in dieser Frage etwas radikaler eingestellt sind, als ihre mehrheitsdeutschen Altersgenossen und -genossinnen. Nun ist die Frage, ob staatliche Einrichtungen, und damit auch die Schule, auf diese Homophobie eingehen müssen oder ob diese Einstellung in der Schule außen vor bleiben muss. Vielmehr könnte genauso gut davon ausgegangen werden, dass kulturelle Ansichten (in diesem Fall die Ablehnung von Homosexualität) im Unterricht respektiert und mindestens gleichberechtigt mit den „deutschen“<sup>94</sup> Vorstellungen behandelt werden müssen. Diese Frage ist wahrscheinlich juristischer Natur, weshalb sie an dieser Stelle natürlich nicht umfassend beantwortet werden kann. Einen Einblick in die Rechtsgrundlagen geben die folgenden Abschnitte.

### **5.1. Allgemeine rechtliche Regelungen zum Thema Integration und Gleichbehandlung**

In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Regelungen, die Aussagen bezüglich der sexuellen Identität und Orientierung und zum Thema Integration und Achtung vor Religion und den Eigenheiten anderer Kulturen treffen. Im Fall der muslimischen Migrationscommunity treffen hier die staatlich geforderte Gleichberechtigung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen (zumindest was den Grundsatz betrifft) und die Auffassungen der ausgelebten Kultur der Muslime bzw. die Zusicherung ihres Schutzes aufeinander. Im Folgenden sollen die angesprochenen gesetzlichen Regelungen wiedergegeben werden.

---

<sup>94</sup> hier ist gemeint: Im Sinne der deutschen Rechtsprechung

### **5.1.1. Verfassungen des Bundes und der Länder Berlin und Brandenburg**

An dieser Stelle soll kurz auf die Aussagen der Verfassungen eingegangen werden, weil sie einen Hinweis darauf geben, wie mit kulturell legitimierten Einstellungsunterschieden in der Schule umgegangen werden muss. Dabei spielen angesichts des institutionellen Hintergrunds dieser Arbeit nur die Länder Berlin und Brandenburg eine Rolle. Die Verfassungen der beiden Länder sind in ihren Aussagen bezüglich der sexuellen Orientierung und der Ausübung kultureller Eigenheiten nahezu deckungsgleich. Stellvertretend sei hier (und auch an den anderen Stellen) der entsprechende Absatz der Verfassung des Landes Brandenburg wiedergegeben:

#### Artikel 12 (Gleichheit)

(2) Niemand darf wegen seiner Rasse, Abstammung, Nationalität, Sprache, seines Geschlechts, seiner sexuellen Identität, seiner sozialen Herkunft oder Stellung, seiner Behinderung, seiner religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung bevorzugt oder benachteiligt werden.

Auf Grund dieser Regelung müssen auch Menschen mit einer anderen als der heterosexuellen Orientierung geachtet werden und haben die dieselben Rechte. Allerdings müssen religiöse und weltanschauliche Identitätsaspekte ebenfalls und gleichberechtigt beachtet werden, was im vorliegenden Fall einer Art Dilemma gleichkommt. Interessanterweise fehlt im Grundgesetz der BRD an dieser Stelle ein Zusatz bezüglich der sexuellen Orientierung bzw. Identität.

Obwohl die Religion schon im zitierten Absatz eingeschlossen wird, sehen die Verfassungen und das Grundgesetz noch einen gesonderten Absatz bezüglich der Glaubens- bzw. Religionsfreiheit vor.

#### Artikel 13 (Gewissens-, Glaubens- und Bekenntnisfreiheit)

(1) Die Freiheit des Gewissens, des Glaubens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich; ihre ungestörte Ausübung wird gewährleistet.

Die Verfassung des Landes Berlin ergänzt diese Bestimmung durch einen Zusatz, wonach Rassenhetze und Bekundung nationalen oder religiösen Hasses dem Geist der Verfassung widersprechen und unter Strafe zu stellen sind. Die hier zugesicherte Religionsfreiheit kollidiert nach Meinung einiger Autoren mit den Grundsätzen der Erziehung und Bildung:

#### Artikel 28 (Grundsätze der Erziehung und Bildung)

Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.

Obwohl der Koran und die Sunna als religiöse Fundamente des Islam keine eindeutigen antihomosexuellen Aussagen treffen, so sehen ihre konventionellen Ausleger eine Ablehnung von Homosexualität doch als begründet an. Diese Ablehnung widerspricht aber unter anderem dem Artikel 28 der Brandenburgischen Landesverfassung.

### **5.1.2. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz des Bundes**

Den fehlenden Zusatz zur Gleichsetzung aller sexuellen Identitäten im Grundgesetz ersetzt auf Bundesebene das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006. Hier ist geregelt, dass Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder eben der sexuellen

Identität unzulässig und zu verhindern sind. Diese Gleichbehandlung bezieht sich auf das Zivil- und das Arbeitsrecht, hat allerdings zahlreiche Ausnahmen.

### **5.1.3. Das Zuwanderungsgesetz des Bundes**

Das Zuwanderungsgesetz (genau: „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“) ist eigentlich ein Konglomerat verschiedener Gesetze und Regelungen. Das wichtigste Gesetz zur Integration von Migranten und Migrantinnen ist das Aufenthaltsgesetz, das eine Vielzahl von Bestimmungen regelt. Darin sind auch die Grundsätze der deutschen Integrationspolitik verzeichnet:

#### § 43 (Integrationskurs)

(1) Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert und gefordert.

Die deutsche Integrationspolitik bezieht sich also auf die Grundsätze des „Förderns“ und „Forderns“. Was unter Integration verstanden wird, beschreibt der Sexualpädagoge Daniel Kunz, der sich auch auf das hier zitierte Zuwanderungsgesetz bezieht:

„Es geht heute nicht mehr hauptsächlich um die Anerkennung von Verschiedenheit, sondern vielmehr um die Schaffung von Kompetenzen sowohl in der Zuwanderer - wie auch der Aufnahmegesellschaft, die es erlauben sollen, in einer auf demokratischer Grundlage basierenden pluralistischen Gesellschaft konstruktiv die bestehenden Verschiedenheiten aufeinander zu beziehen.“<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> pro familia 2005, S. 10. Zitiert nach Wörterbuch der Sozialpolitik, 2003: 144- 145.

Zur Erreichung der Integration sollen Integrationskurse eingerichtet werden. Ziel der Integrationskurse ist die Vermittlung von Alltagswissen sowie Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.<sup>96</sup> Diese Ziele stehen stellvertretend für alle staatlichen Bemühungen bezüglich der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und gelten damit auch für das Schulwesen. Da ein staatlich verordneter Wert<sup>97</sup> die Gleichbehandlung von Homosexuellen ist, ist die Anerkennung dieses Wertes auch von Menschen mit Migrationshintergrund gefordert. Die Forderung ist demnach die Integration in die deutsche Gesellschaft und die Anerkennung der Kultur und Rechtsordnung. Die Förderung soll im Gegenzug durch die Öffnung von Organisationen gegenüber Zugewanderten erfolgen.<sup>98</sup>

#### **5.1.4. Zusammenfassung und Fazit**

Die Frage, ob im Unterricht auf die mehrheitlich homophobe Einstellung muslimischer Jugendlicher (aber auch ihrer deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen) eingegangen werden muss, kann mit Bezug auf die angeführten Regelungen mit Ja beantwortet werden. Die angesprochene Kollision von Gleichbehandlungsgebot und Religionsfreiheit bzw. der Freiheit die eigene Weltanschauung auszuleben kann in den aufgeführten Gesetzestexten erkannt werden. Doch handelt es sich bei Homophobie, wie belegt werden konnte, weniger um ein religiös begründetes Problem, sondern um ein kulturelles. Die Kultur wiederum ist nicht zwangsläufig durch die Religionsfreiheit geschützt, sondern „lediglich“ durch den selben Artikel, der auch die sexuelle Identität schützt. Dementsprechend muss Homosexualität auch bei bestehenden kulturellen Vorbehalten thematisiert werden. Die

---

<sup>96</sup> siehe Gesetzestext Aufenthaltsgesetz

<sup>97</sup> auch wenn dieser Wert längst nicht von allen Bundesbürgern und -bürgerinnen geteilt wird.

<sup>98</sup> vgl. auch Kunz 2006, S. 27f.

Anerkennung der Gleichberechtigung der gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierung ist gesetzlich verankert und muss deshalb Eingang in den Schulunterricht finden. Im Handbuch „Keiner ist wie alle. Sexualpädagogik interkulturell“ der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen wird dieses Problem zusammengefasst.

„Unterschiedliche Einstellungen und Werte sind in einer pluralistischen Gesellschaft normal und wichtig; Konflikte, nicht nur kulturell bedingte, sind möglich. Einige Auffassungen können in Widerspruch zu den Zielen der (Sexual-)Erziehung geraten: Erziehungsstile, die Aufklärung ablehnen oder nicht kennen, verhindern notwendige Informationen, Orientierungshilfen und Entscheidungskompetenzen. (...) Die Ablehnung von Homosexualität, Selbstbefriedigung oder generell von Sexualität jenseits von Fortpflanzung kann zu Diskriminierung führen, zu einem negativen Verhältnis zum eigenen Körper oder zu Identitätskonflikten. (...) Benachteiligung von Mädchen und Frauen widerspricht der Gleichberechtigung der Geschlechter - als Grundrecht und als Ziel emanzipatorischer Pädagogik. Wenn fundamentalistische Gemeinschaften eigene Regeln über die staatlichen Gesetze stellen, kann das in Deutschland der Verfassung widersprechen: In demokratischen Ländern stehen die Menschenrechte über allen religiösen Regeln oder Traditionen (...).<sup>99</sup>

Antje Supprian und Milan Nešpor schreiben dazu, dass hier die Grundrechte von Bürgern und staatliche Gesetze gleichberechtigt nebeneinander stehen und dadurch der Konflikt zwischen divergierenden Wertvorstellungen immer wieder im Einzelfall ausgehandelt werden muss. Dabei gilt als oberstes Kriterium: „Was schadet dem betroffenen Mädchen oder Jungen am wenigsten?“<sup>100</sup>

Ralph Ghadban sieht hier auch einen Zusammenhang zur als „Kopftuchstreit“ bekannten Auseinandersetzung, ob das Tragen eines Kopftuchs in der Schule (in diesem Fall durch eine Lehrerin) erlaubt sein sollte oder nicht. Auch hier

---

<sup>99</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 15f.

<sup>100</sup> ebenda, S. 17.

geht es um die Abwägung von staatlicher Neutralität (und entsprechend der Achtung grundgesetzlich verankerter Werte wie die Gleichberechtigung von Mann und Frau) und der individuellen Religionsfreiheit. Zugespitzt schreibt er:

„Der Staat darf sich nach der Auffassung des Gerichtes auch nicht zu religiösen Inhalten äußern.<sup>101</sup> Er darf z.B. nicht sagen, dass das Kopftuch ein Symbol der Entwürdigung der Frau ist, weil die Frau auf ihre Sexualität reduziert wird und daher als sexuelles Objekt mit dem Kopftuch geschützt werden muss. Der Staat muss auch die Augen zudrücken, wenn das Kopftuch als Symbol einer politischen islamistischen Gesinnung auftaucht. Wie würde der Staat dann reagieren, wenn künftig vielleicht im Namen der Religionsfreiheit zur Ausrottung der Homosexuellen aufgerufen wird?“<sup>102</sup>

Allerdings erkennt auch Ghadban an dieser Stelle eine religiöse Begründung für das Tragen des Kopftuchs (und analog für die Ablehnung von Homosexualität), was angesichts der beschriebenen Ursachen für Homosexuellenfeindlichkeit unter muslimischen Migranten und Migrantinnen fragwürdig ist.

## **5.2. Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule**

### **5.2.1. Rechtliche Regelungen zum Erziehungsauftrag**

Neben den zitierten gesetzlichen Vorgaben, denen alle staatlichen (oder als ihr Ersatz agierende) Institutionen in ihrem Handeln verpflichtet sind, existieren für die Schule eigene rechtliche Regelungen, die in den Schulgesetzen der Länder fixiert sind. In diesen Schulgesetzen ist der so genannte Erziehungsauftrag der Schulen verankert, der sie dazu verpflichtet, die Grundsätze der Verfassung bzw. des Grundgesetzes durch die entsprechende

---

<sup>101</sup> Hier bezieht sich Ghadban auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24. September 2003, das diesbezüglich entschieden hat, dass das Tragen eines Kopftuchs in der Schule durch eine Lehrerin nicht zwangsläufig verboten ist und hat die gesetzliche Regelung zu diesem Thema an die Länder delegiert.

<sup>102</sup> Ghadban 2003, S. 48.

Einwirkung auf Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft zu verankern. Im Schulgesetz des Landes Brandenburg heißt es dazu:

§ 4 Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung

(1) Die Schule trägt als Stätte des Lernens, des Lebens und der Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen bei zur Achtung und Verwirklichung der Werteordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Brandenburg und erfüllt die in Artikel 28 der Verfassung des Landes Brandenburg niedergelegten Aufgaben von Erziehung und Bildung.

(2) Die Schule achtet das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder und arbeitet eng mit ihnen zusammen. Sie (...) fördert die Aneignung von Werten und die Eigenverantwortung.

(4) Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden. (...)

(5) Bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen fördert die Schule insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler,

(...)

11. die eigene Kultur sowie andere Kulturen, auch innerhalb des eigenen Landes und des eigenen Umfeldes, zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen und Völker beizutragen sowie für die Würde und die Gleichheit aller Menschen einzutreten (...).

Aus diesen Bestimmungen ist ableitbar, dass die Schule als öffentliche Institution zwar auf die einseitige (sprich meistens mehrheitsdeutsche) Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich bestimmter Werte verzichten muss. Verschiedene, auch kulturell bedingte Auffassungen zu gesellschaftlichen Themen sollen gleichberechtigt nebeneinander stehen. Allerdings ist sie genauso gefordert, die Gleichheit aller Menschen zu vermitteln

und auf die Anerkennung der verfassungsrechtlich verbürgten Rechte Homosexueller zu bestehen. Im Schulgesetz Berlin heißt es bezüglich des Erziehungsauftrages:

#### § 1 Auftrag der Schule

Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. (...) Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. (...)

Hier wird ebenfalls die Gleichberechtigung aller Menschen angesprochen. Darüber hinaus findet sich in den Allgemeinen Hinweisen zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung (AV 27: Sexualerziehung) der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin als einleitender Satz:

„Der gesetzliche Erziehungsauftrag der Schule schließt die Sexualerziehung als einen wichtigen und unverzichtbaren Teil der Gesamterziehung ein. Ihre Grundlagen bilden das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, die Verfassung von Berlin und das Schulgesetz für das Land Berlin.“<sup>103</sup>

Auch wenn die Vorgaben zur Erziehung und damit auch zur Sexualerziehung den eigenen Vorstellungen zu einer individuell gerechten Sexualerziehung widersprechen, sind die Eltern von Schülerinnen und Schülern nicht berechtigt, ihre Kinder während des Unterrichts zu Sexualerziehung von der Schulpflicht zu befreien. Dazu heißt es in den eben zitierten Allgemeinen Hinweisen zu den Rahmenplänen:

---

<sup>103</sup> Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen (AV 27) 2001, S. 1.

„Die Erziehungsberechtigten können ihre Erfahrungen und Vorstellungen in die schulische Arbeit einbringen und die gebotene Zurückhaltung und Toleranz verlangen. Allerdings haben sie kein Mitbestimmungsrecht bei der Gestaltung des Unterrichts und keinen Anspruch darauf, ihr Kind vom Sexualunterricht befreien zu lassen.“<sup>104</sup>

### **5.2.2. Aussagen von Lehrplänen der Länder Brandenburg und Berlin zum Thema Homosexualität**

Schlussendlich kann aus den Lehrplänen der Schulen die unbedingte Thematisierung von Homosexualität im Unterricht abgeleitet werden, auch wenn sie dabei nicht in jedem Fall explizit genannt wird. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen finden dabei in einigen Fächern ihren Niederschlag, z.B. Lebenskunde-Ethik-Religion (Brandenburg) bzw. Ethik (Berlin), Bildende Kunst, Biologie, Fremdsprachen, Philosophie, Geschichte, Sport und Sozialkunde (Berlin) bzw. Politische Bildung (Brandenburg).<sup>105</sup> Eigentlicher Anspruch ist eine fächerübergreifende Behandlung der Thematik Sexualität, was schon die schulgesetzliche Stellung von „Sexualerziehung“ im § 12 (Lernbereiche und übergreifende Themenkomplexe) des Schulgesetzes des Landes Brandenburg<sup>106</sup> illustriert. Sexualerziehung und damit auch die Thematisierung von Homosexualität ist dementsprechend ein gesamtschulischer Auftrag, was auf jeden Fall sinnvoll erscheint. In der Realität findet sie sich aber häufig nur in den oben genannten Fächern (meist sogar nur Biologie und Ethik/LER) wieder.

Angesichts des institutionellen Hintergrunds dieser Arbeit soll im Folgenden nur auf die Rahmenlehrpläne des Faches Biologie (Sekundarstufe I) der Länder Berlin und Brandenburg eingegangen werden. In Brandenburg werden sexuelle

---

<sup>104</sup> Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen (AV 27) 2001, S. 4.

<sup>105</sup> siehe Handreichung des Fachbereichs Gleichgeschlechtliche Lebensweisen der Landesstelle für Gleichbehandlung - gegen Diskriminierung des Landes Berlin. Abrufbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb\\_ads/gglw/themen/rahmenlehrplaene06.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/rahmenlehrplaene06.pdf) start&ts=1253083880 (Letzter Zugriff: 18.12.2009)

<sup>106</sup> bzw. § 12 (Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete, Lernfelder, Ethik ) im Schulgesetz des Landes Berlin

Orientierungen im Pflichtbereich der Doppeljahrgangsstufe 7 / 8 im Thema „Sexualität und Fortpflanzung“ thematisiert. Hier spielt besonders der Inhaltscluster „Liebe - Sex - Partnerschaft“ eine Rolle, in dem die Formen menschlicher Sexualität und geschlechtsspezifisches Verhalten behandelt werden.<sup>107</sup> In Berlin können gleichgeschlechtliche Lebensweisen in zwei Pflichtmodule der Doppeljahrgangsstufe 7 / 8 eingeordnet werden. Auf der einen Seite das Thema „Sexualität und sexuelle Orientierung“, das zusätzlich auch die Sichtweisen verschiedener Kulturen beinhaltet. Auf der anderen Seite das Modul „Pubertät - ich verändere mich“ in dem unter anderem spezifische Geschlechterrollen reflektiert werden.<sup>108</sup> Darüber hinaus findet sich Homosexualität an vielen Stellen der Rahmenlehrpläne der Grundschulen beider Länder wieder. In den gymnasialen Oberstufen wird das Thema weitgehend ausgespart.

### **5.2.3. Zusammenfassung Erziehungsauftrag und Lehrpläne**

Der gesetzlich geregelte Erziehungsauftrag der Schule sieht eine Erziehung aller Schulpflichtigen entsprechend der Vorgaben des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, der Verfassungen und der Schulgesetze der Länder vor. Dies schließt eine Thematisierung von Homosexualität mit ein. Allerdings stoßen auch hier, wie in den übergeordneten Landes- oder Bundesgesetzen, die staatlich eingeräumte Möglichkeit, kulturelle Eigenheiten ausleben zu dürfen und die ebenfalls staatlich verordnete Gleichstellung von Homosexuellen bzw. die schulische Vermittlung dieses Gebots aufeinander. Es kann also weniger darum gehen, dass entweder individuelle Einstellungen oder gesetzliche Regelungen vollständig außen vor bleiben. Vielmehr ist die Schule gefordert, hier eine Vermittlungsposition einzunehmen und verschiedene Ansichten immer in Hinblick auf die allgemeinen Menschenrechte, denen das deutsche Gesetzeswesen verpflichtet ist bzw. sein soll, zu verhandeln. Diesem Ansatz folgen auch die Lehrpläne in Berlin und Brandenburg, die das Thema

---

<sup>107</sup> vgl. Rahmenlehrplan Biologie für die Sekundarstufe I Brandenburg (Stand 2009)

<sup>108</sup> vgl. Rahmenlehrplan Biologie für die Sekundarstufe I Berlin (Stand 2009)

Sexuelle Orientierung auch unter Beachtung verschiedener Einstellungen behandeln.

## **6. Kultursensibles Vorgehen im Unterricht beim Thema Homosexualität**

### **6.1. Mögliche Probleme bei der Behandlung von Homosexualität im Unterricht**

Bei der Behandlung des Themas Homosexualität im Schulunterricht, sei es als Einzelthema oder integrativ, können verschiedene Schwierigkeiten auftreten, die sich vor dem Hintergrund der beschriebenen Ursachen für homosexuellenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund erklären lassen. Diese Hindernisse beziehen sich nicht allein auf die Thematik Homosexualität, sondern begründen sich teilweise auch nur aus der Durchführung von Sexualerziehung in der Schule überhaupt.

Daniel Kunz hat in diesem Zusammenhang eine kurze Aufstellung erarbeitet, welche Probleme in der interkulturellen Sexualerziehung auftauchen können.<sup>109</sup> Eine grundlegende Schwierigkeit, die allerdings die Lehrperson betrifft, ist die Abwägung zwischen eigenen emanzipatorischen Überzeugungen (sexuelle Selbstbestimmung und Gleichberechtigung) und geforderter Kulturtoleranz. Inwieweit ist eine tolerante Haltung gegenüber traditionellen Sichtweisen gefordert und wann müssen menschenrechtsorientierte Wertvorstellungen „durchgesetzt“ werden? Besonders bei den Themen Homosexualität und Geschlechterbeziehungen, aber auch beim Virginitätsgebot und bei Beschneidungspraktiken ist diese Abwägung schwierig.

Ein weiteres Problem identifiziert Kunz in der häufig ablehnenden Haltung der Eltern jugendlicher Migranten und Migrantinnen gegenüber schulischer Sexualerziehung. Die Thematisierung von Sexualität außerhalb der Familie (manchmal auch innerhalb) gilt häufig als unsittlich und die Eltern äußern oft Bedenken, dass ihre Kinder dadurch zu verfrühter sexueller Aktivität animiert und auch von traditionellen kulturellen Wertvorstellungen abgebracht werden. Die Schülerinnen und Schüler nehmen selbstverständlich Notiz von der Ablehnung schulischer Sexualerziehung, was sich auf ihre unterrichtliche

---

<sup>109</sup> Kunz 2002, S. 203.

Motivation niederschlagen kann. Teilweise werden sie während der Behandlung des Themas ganz aus der Schule genommen.

Ein drittes Hindernis ist laut Kunz die Unterschiedlichkeit des Niveaus bezüglich der sexuellen Aufklärung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren deutschen Altersgenossen und -genossinnen. Daraus resultieren Differenzen in der Bereitschaft und in der Fähigkeit, über Sexualität zu kommunizieren.<sup>110</sup> Das gesamte Thema Sexualität ist oft mit großen Schamgefühlen besetzt, die zu Hemmungen und auch zu Abwehr im Unterricht führen können.

Zwei weitere Probleme, die Kunz in seiner Liste nicht aufführt, sind ebenfalls auf jeden Fall zu beachten. Wenn eine Lehrperson die Schülerinnen und Schüler mit „abendländischen“ Wertvorstellungen von Homosexualität konfrontiert, werden dadurch, wenn auch ungewollt, die kulturellen und gegebenenfalls auch religiösen Überzeugungen eben dieser in Frage gestellt. Dies muss gar nicht durch ein explizites Ansprechen erfolgen, sondern kann schon aus seiner bloßen Zugehörigkeit zum „westlichen“ Kulturkreis resultieren. Durch das Antasten der kulturellen Dimension der Identität wird die Gesamtidentität der Schülerinnen und Schüler in Frage gestellt. Dementsprechend ist zu überlegen, was den Mädchen und Jungen von Seiten der Lehrperson als identitätsstiftender „Haltegriff“ angeboten werden kann. Die Gegenüberstellung von zwei sexualitätsbezogenen Wertgemeinschaften, die automatisch geschieht, wenn Sexualität im Unterricht thematisiert wird, ruft bei den Jugendlichen, die einer gesellschaftlichen Minderheit angehören, einen „Verteidigungs- und Rechtfertigungsdruck“<sup>111</sup> hervor, der sie zu Verfechtern traditioneller Werte macht, da sie keinesfalls zu „Verrätern“ ihrer Kultur werden wollen. Dies macht sie für solche unterrichtlichen Inhalte eher unempfänglich. Die Frage lautet also: Wie groß ist die Motivation für mich als Schülerin oder Schüler im Unterricht mitzuarbeiten, wenn Themen behandelt werden, von denen ich weiß, dass sie mit meinen zentralen Wertvorstellungen kollidieren? Die Frage ist wahrscheinlich nicht eindeutig beantwortbar. Auf der einen Seite stehen Jugendliche, die durch, von eigenen Vorstellungen, abweichende Ansichten erst

---

<sup>110</sup> bis hier hin: Kunz 2002, S. 203.

<sup>111</sup> Aktas/Vergili 2007, S. 18.

richtig zum Lernen angeregt werden und damit auch ihre individuellen Einstellungen reflektieren und gegebenenfalls verändern. Auf der anderen Seite gibt es mit Sicherheit Schülerinnen und Schüler, die ein solches Thema vor dem Hintergrund ihrer individuellen Einstellungen überhaupt nicht interessiert bzw. die durch diese Themenwahl eher noch „verschreckt“ werden. Man muss sich nur vorstellen, dass man als Mehrheitsdeutscher bzw. Mehrheitsdeutsche in der Schule mit dem Umstand konfrontiert wird, dass Schweinefleisch ein absolutes Tabu sein sollte. Die Mehrheit würde es eher weniger interessieren, weil es eine tief verankerte Selbstverständlichkeit ist, dass Schweinefleisch auf den Tisch gehört. Ein anderer Teil würde sich dadurch eventuell sogar in seinem Selbstbestimmungsrecht angegriffen fühlen und das Thema ganz ablehnen. Natürlich kann man den Verzehr von Schweinefleisch nicht mit Feindseligkeit gegenüber Homosexuellen vergleichen, da es dabei nicht um fundamentale Menschenrechte geht. Aber man kann an diesem Vergleich erkennen, was die Schwierigkeit der unterrichtlichen Behandlung von Homosexuellen in Klassen mit Lernenden aus dem islamisch-orientalischen Kulturkreis sein kann.

Wolfgang Nieke verdeutlicht den Umstand, dass die Konfrontation mit fremden Ansichten nicht problemlos abläuft, mit den folgenden einleuchtenden Sätzen:

„Der Fremde lebt in Selbstverständlichkeiten, die mir alles andere als selbstverständlich sind, häufig nicht nur exotisch, sondern auch falsch vorkommen müssen, weil sie meinen eigenen Selbstverständlichkeiten widersprechen. Seine Selbstverständlichkeiten, d.h. seine Lebenswelt und Kultur, stellen meine Selbstverständlichkeiten, d.h. meine Lebenswelt und meine Kultur in Frage; denn beides kann nicht zugleich richtig sein. Jeder aber muss seine Überzeugungen für die richtigen halten; denn sonst hätte er andere.“<sup>112</sup>

Der zweite Punkt, den Kunz bedingt durch seinen Bezug auf die allgemeine Sexualerziehung nicht berücksichtigt, betrifft besonders die Jungen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund. Das in den vorangegangenen Kapiteln angesprochene Männlichkeitsbild, das von

---

<sup>112</sup> Geiger 2003, S. 15. Zitiert nach Nieke, Wolfgang 1993, S. 110ff.

Dominanz, Stärke und Härte geprägt ist und zusätzlich fixierte Rollenzuschreibungen, können durch eine unreflektierte Thematisierung von gleichgeschlechtlicher Liebe in Frage gestellt werden. In einer Handreichung des Vereins GLADT e.V., in der Pädagogen und Sozialpädagogen hinsichtlich ihrer Erfahrungen zum Thema Homophobie in der Einwanderungsgesellschaft befragt wurden, fassen die Autoren die Feststellung eines Berliner Jugendarbeiters dementsprechend zusammen: „Für bestimmte Jungen mit bestimmten Männlichkeitsbildern scheint das Thema sehr heikel, denn sie befürchten den Verlust ihrer Männlichkeit.“<sup>113</sup> Die offene und unvoreingenommene Beschäftigung mit (männlicher) Homosexualität provoziert den Verdacht, dass Homosexualität anerkannt wird. Dies wiederum muss im Sinne des angesprochenen heterosexuellen Identitätsmanagements, das Männlichkeit als zentralen Wert definiert, verhindert werden, was eine Abneigung des Themas Homosexualität im Unterricht zu Folge haben kann. Nicht zuletzt ist dies wieder eine Frage der Identität, die auch über das Männlichkeitsbild definiert wird.

Zusammenfassend lassen sich also die folgenden fünf Schwierigkeiten, die bei der Thematisierung von Homosexualität in multikulturellen Klassen auftreten können, extrahieren.

- Abwägung zwischen eigenen emanzipatorischen Überzeugungen bei der Lehrkraft und allgemein geforderter Kulturtoleranz
- Ablehnende Haltung der Eltern gegenüber schulischer Sexualerziehung
- Verminderte Bereitschaft und Fähigkeit über Sexualität zu kommunizieren
- Infragestellung der Kultur und Identität
- Infragestellung der Männlichkeit und von Rollenerwartungen

Die vier letzten der angesprochenen fünf Punkte führen zu einer sinkenden Motivation, sich in der Schule mit dem Thema Homosexualität auseinander zu setzen. Da Motivation eine zentrale Voraussetzung für gelingenden Unterricht und damit für erfolgreiches Lernen darstellt, kann über diese Probleme nicht

---

<sup>113</sup> GLADT e.V. 2009a, S. 30.

einfach hinweg gegangen werden. Auf jeden Fall ist die Annahme, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne weiteres eine (wenn auch ungewollte) Beeinflussung durch staatliche Institutionen zum Thema Homosexualität über sich ergehen lassen, demnach sehr fraglich.

## **6.2. Anforderungen und Herangehensweisen an die Behandlung des Themas**

Aus den beschriebenen Problemen, die bei der Behandlung des Themas auftreten können, ergeben sich verschiedene Anforderungen, die erfüllt werden müssen, wenn im Unterricht erfolgreich mit homosexuellenfeindlichen Einstellungen umgegangen werden soll. Dabei soll zunächst auf Anforderungen eingegangen werden, die allgemeingültig sind, d.h. nicht unbedingt nur die Gruppe von Jugendlichen mit muslimisch-orientalischem Hintergrund, betreffen. Im zweiten Teil sollen spezifische Voraussetzungen für eine kultursensible Behandlung des Themas Homosexualität erläutert werden. In den folgenden Kapiteln soll aus Gründen der thematischen Fokussierung nicht auf allgemeine sexualpädagogische Anforderungen, wie zum Beispiel eine Atmosphäre der Offenheit, Toleranz und Wertschätzung, eingegangen werden.

### **6.2.1. Allgemeine Anforderungen und Herangehensweisen an die Behandlung des Themas Homosexualität**

Homosexualität als Unterrichtsthema ist für viele Schülerinnen und Schüler ein problematisches Thema, weil es nicht alltäglich ist, sich damit auseinander zu setzen. Diese Ablehnung und Berührungsängste müssen auf jeden Fall ernst genommen werden. Wie beschrieben, lehnen viele Jugendliche Homosexualität aus verschiedenen Gründen ab, wobei die meisten dieser Gründe sich weitestgehend als Vorurteile identifizieren lassen. Vorurteile bilden eine Barriere, die eine Einstellungsänderung durch das Unterrichtsgeschehen erschwert. Im Informationspaket für die Materialsammlung „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“ steht dazu:

„Vorurteile sind hartnäckig und stabil, da sie eine bestimmte psychologische Funktion für Menschen erfüllen: Sie sind eine Form von Ersatzwissen und dienen daneben noch der Anpassung, Selbstdarstellung und Selbstbehauptung. Auf der Basis eines Systems von Vorurteilen lässt sich Neues einordnen, ohne dass es einen verängstigt. Vorurteile sind für Gruppen das gemeinsame Bezugssystem für den Umgang mit dem Außen.“<sup>114</sup>

Die erwähnte psychologische Funktion von Vorurteilen ist im Unterricht daher zu beachten, da über sie nicht ohne weiteres hinweg gegangen werden kann. Vorurteile lassen sich selten durch bloßes kognitiv orientiertes Überzeugen mit vernünftigen Argumenten aus der Welt schaffen. Im eben zitierten Informationspaket heißt es bezüglich Jugendlichen mit Vorurteilen:

„Es ist sicherlich angebracht, ihnen mit rationalen Argumenten und Fakten zu begegnen. Oft genügt der gesunde Menschenverstand, um eine Meinung oder eine Aussage als Vorurteil zu entlarven. (...) Allerdings reicht eine solche Widerlegung durch vernünftige Argumente meistens überhaupt nicht, um jemanden, der ein Vorurteil hat, davon zu überzeugen, dass seine Ansicht falsch ist oder zumindest sehr verallgemeinernd.“<sup>115</sup>

Viel mehr ist an dieser Stelle „ein handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht“<sup>116</sup> nötig, der darauf abzielt, auf der emotionalen Ebene an die Schülerinnen und Schüler heranzukommen und die negativ beladenen Vorurteile in positiv konnotierte Urteile umzuwandeln versucht. Dabei spielen Begegnungen mit Homosexuellen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gerade der persönliche Kontakt zu homosexuellen Frauen und Männern ist einer der wesentlichen Faktoren, die zu einer Verminderung von homophoben Einstellungen führen können. Die bereits erwähnte Simon-Studie spricht in

---

<sup>114</sup> Infopakete und Unterrichtsmaterialien „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“, S. 4. Siehe auf Begriffsabgrenzungen „Vorurteile“.

<sup>115</sup> ebenda

<sup>116</sup> ebenda.

diesem Zusammenhang von einer „positiven Wirkung von Kontakten zwischen Homo- und Heterosexuellen“<sup>117</sup>. Sarah Huch und Dirk Krüger meinen damit übereinstimmend:

„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 (...), weil z.B. die Angst vor dem Fremden (Homosexualität) auf ihrer ursprünglichen, emotionalen Ebene erreicht werden kann.“<sup>118</sup>

Kunz fordert in diesem Zusammenhang darüber hinaus eine Begegnung oder zumindest Einbeziehung von Personen der jeweiligen Herkunftskultur der Schülerinnen und Schüler. Diese können als Vorbilder der Vereinbarkeit von Homosexualität und heteronormativer Kultur stehen.<sup>119</sup>

Eine weitere Anforderung für eine erfolgreiche Thematisierung von Homosexualität ist eine gleichberechtigte Behandlung von homo-, bi- und heterosexueller Orientierung im Unterricht. Der Verzicht auf die Stellung als Randthema, das als Extrateil in der letzten Stunde der Unterrichtseinheit kurz vor dem Thema „Sexueller Missbrauch“ auftaucht, ist wichtig, um zu illustrieren, dass Homosexualität keine Abnormität darstellt, sondern lediglich eine andere Form der sexuellen Orientierung ist. Dementsprechend meinen auch Annegret Böhmer und Joachim Braun, dass Homosexualität nicht nur einmal in einer einzigen Unterrichtseinheit thematisiert werden sollte, sondern Aspekte und Fragen gleichgeschlechtlicher Lebensweisen bei allen Themen, die menschliche Beziehungen und Sexualität betreffen integriert werden.<sup>120</sup>

Um den gegenwärtigen Anforderungen in der schulischen Sexualerziehung, bei der vielfältige Ansichten zu Sexualität und eine große Zahl von Vorstellungen der eigenen gelebten Sexualität aufeinander treffen, gerecht zu werden, haben

---

<sup>117</sup> Simon 2008, S. 98. Simon geht an dieser Stelle explizit auf die entsprechende Problematik bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Vgl. auch Timmermanns 2008, S. 60ff und van Driel 2008, S. 80.

<sup>118</sup> Huch/Krüger 2008, S. 50.

<sup>119</sup> Kunz 2002, S. 205.

<sup>120</sup> Böhmer/Braun 2002, S. 185.

Stefan Timmermanns und Sarah Tuider ein Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt entwickelt. Dieses Konzept umschreiben sie folgendermaßen:

„Die Behandlung des Themas sollte die Vielfalt und Individualität von Menschen zumindest vom Ansatz her berücksichtigen. Es können z.B. Personen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Charakters oder mit verschiedenen Nationalitäten und Lebenswegen vorgestellt werden. Dies bietet Identifikationsmöglichkeiten für mehr Jugendliche; gleichzeitig wird der Bildung von Stereotypen vorgebeugt. Vielfalt zu unterstreichen und positiv zu bewerten, heißt jedoch auch, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und diese zu benennen. Vielfalt bringt unwillkürlich Widersprüche mit sich, weil Menschen unterschiedlich und doch gleich sind. Ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede existieren nebeneinander und zur selben Zeit. Vor allem junge (und manchmal auch ältere) Menschen müssen lernen, mit der daraus entstehenden Spannung zu leben.“<sup>121</sup>

Nach Timmermanns und Tuider besitzt ein Mensch niemals nur einen Identitätsaspekt, ist niemals nur Frau, nur Arbeiter oder nur Schwarze, sondern die Summe verschiedener sozialer Positionierungen.<sup>122</sup> Aus der Anerkennung von Vielfalt, die eine Vielfalt von sexuellen Orientierungen mit einschließt, ergibt sich die Notwendigkeit, gesellschaftliche Normen und Identitätszwänge zu reflektieren und zu hinterfragen.<sup>123</sup> Wenn Schülerinnen und Schüler daraus folgend erkennen, dass alle Menschen unterschiedlichsten sozialen Gruppenkonstruktionen angehören und daher auch immer Gemeinsamkeiten aufweisen, das heißt sie zwar lesbisch oder schwul aber trotzdem nette Menschen sein können, ist eine zumindest neutrale Einstellung gegenüber Homosexuellen erreichbar.

---

<sup>121</sup> Timmermanns 2008, S. 67.

<sup>122</sup> Timmermanns/Tuider 2008, S. 18. Ebenfalls in diesem Handbuch zu beachten ist die Einführung zum Thema am Anfang des zweiten Teils (S. 37 - 41).

<sup>123</sup> ebenda S. 19.

In einer Handreichung für das Land Brandenburg<sup>124</sup>, die sich nach eigenen Aussagen auf „HeteroHomoBiTrans-Lebensweisen“ im Unterricht der Brandenburger Schulen konzentriert, werden Leitlinien zur Behandlung des Themas im Unterricht aufgeführt. Die Autoren und Autorinnen stützen sich dabei auf die Empfehlung von Expertinnen und Experten und beziehen sich auf die Thematisierung von „Sexueller Orientierung“ im Unterricht und auf die Unterstützung homosexueller Jugendlicher:

- „Die Themen geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung sind für alle Jugendlichen wichtig, nicht nur für gleichgeschlechtlich Liebende.
- Homosexualität soll nicht auf ihre sexuellen Aspekte reduziert werden.
- Ein guter Rahmen zum Thema „Homo Hetero Bi Trans“ sind die vielfältigen Beziehungs- und Familienformen. Nicht auf „Vater Mutter Kind(er)“ einschränken oder dies als Ideal darstellen!
- Gleichgeschlechtliche Liebe selbstverständlich und gleichwertig erwähnen in verschiedensten Fächern (Geschichte, Deutsch, Mathematik, Kunst ...).
- Im Bereich Sexualität die sexuelle Selbstbestimmung als Ziel verankern, verbunden mit dem Respekt vor den eigenen Grenzen und denen anderer.
- Empfindungen von Liebe positiv bewerten, abseits aller Kategorien.
- Vermitteln, dass eine zu präzise Definition von sexueller Orientierung nicht notwendig ist.“<sup>125</sup>

Diese Leitlinien sind eine empfehlenswerte Richtschnur, die zu einem gelingenden Unterricht zum Thema Homosexualität beitragen kann. Auch sie zielen darauf ab, Homosexualität nur als eine Ausprägung von sexueller Orientierung zu verstehen und sie unter den Überschriften Sexuelle Selbstbestimmung, Liebe und Familie gleichberechtigt zu vermitteln.

---

<sup>124</sup> Handreichung Brandenburg 2008. Diese Handreichung baut, ähnlich wie ihr Berliner Pendant auf einer Handreichung für die Schulen der Stadt Hamburg auf.

<sup>125</sup> Handreichung Brandenburg 2008, S. 8.

### **6.2.2. Zusammenfassung der allgemeinen Anforderungen**

Für die gewinnbringende Thematisierung von Homosexualität im Schulunterricht gibt es Voraussetzungen, die für alle Schüler und Schülerinnen gelten, seien es welche mit oder welche ohne Migrationshintergrund. Alle Lehrpersonen sollten unbedingt sensibel auf bestehende Vorurteile in der Lerngruppe achten, da diese Vorurteile bestimmte identitätsstiftende Funktionen besitzen und daher nicht unbegründet „verboten“ werden können. An dieser Stelle ist eine emotionale Herangehensweise, die den persönlichen Kontakt mit Homosexuellen als Zentrum hat, von Vorteil. Eine weitere Anforderung ist die gleichberechtigte Behandlung von Homosexualität als eine Form der sexuellen Orientierung, die darauf abzielt, diese als gleichwertig darzustellen und ihr damit den Exotenstatus zu nehmen. Die Betonung von vielfältigen Identitätsaspekten und sozialen Positionierungskonstruktionen ist eine weitere Herangehensweise, die Homosexualität „nur“ als eine von vielen Persönlichkeitsfacetten darstellt und ihr damit den verängstigenden Charakter nimmt. Darüber hinaus sind die Empfehlungen der Brandenburger Handreichung zu beachten.

Neben diesen Voraussetzungen spielen die Beschäftigung und Reflexion von heteronormativen Einstellungen und die Überprüfung von verfestigten Männlichkeitsnormen eine herausragende Rolle für erfolgreichen Unterricht zum Thema Homosexualität. Diese Aspekte sollen auf Grund der noch größeren Relevanz allerdings im nächsten Teil (den spezifischen Anforderungen zum kultursensiblen Vorgehen) angesprochen werden.

### **6.2.3. Spezifische Anforderungen und Herangehensweisen zum kultursensiblen Vorgehen beim Thema Homosexualität**

Über die eben genannten Punkte hinaus gibt es weitere spezifische Voraussetzungen für eine kultursensible Behandlung des Themas Homosexualität, die in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit islamisch-orientalischem Migrationshintergrund beachtet werden müssen. Diese

Vorraussetzungen ergeben sich weitestgehend aus den herausgearbeiteten Problemstellungen, die im Unterricht zum Thema Homosexualität in multikulturellen Klassen auftreten können.<sup>126</sup>

### **Beachtung der Eltern**

Die Eltern bzw. Familien sind sehr wichtig, wenn „problematische“ Themen ihren Platz im Unterricht finden sollen. Obwohl sie die elterliche Sexualaufklärung nur ergänzt, hegen viele Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Vorbehalte gegenüber schulischer Sexualerziehung. Daniel Kunz meint dazu:

„Zudem ist die Notwendigkeit der Sexualerziehung für viele Eltern nicht-deutscher Herkunft aus ihrer Biographie heraus nicht nachvollziehbar. Aus ihrer Sicht gehört die Auseinandersetzung über Sexualität ausschließlich in den privaten Bereich. Sie befürchten, dass Sexualerziehung ihre Kinder zu frühzeitiger sexueller Aktivität verführt und sie dadurch ihren kulturellen Wurzeln entfremdet werden.“<sup>127</sup>

Laut § 12 (3) des Brandenburgischen Schulgesetzes (und entsprechend des Berliner Pendant) ist es vorgeschrieben, dass die Eltern „über Ziel, Inhalt und Formen der Sexualerziehung rechtzeitig zu unterrichten“<sup>128</sup> sind. Ihre Zustimmung zu den Inhalten und Vorgehensweisen des Unterrichts ist, wie erörtert, rechtlich zwar nicht nötig, für die unterrichtliche Motivation ihrer Kinder allerdings oft unverzichtbar. Daher sollten sie im besten Fall mit Hilfe eines Elternabends über Themenbereiche und Methoden informiert werden. Das Zeigen von Unterrichtsmaterialien kann dabei „verdeutlichen, dass Sexualerziehung nicht das Gleiche ist wie die oftmals sexualisierte Darstellung in Werbung, Film und Fernsehen.“<sup>129</sup> Für das Thema Homosexualität heißt das

---

<sup>126</sup> siehe Kapitel „Mögliche Probleme bei der Behandlung von Homosexualität im Unterricht“

<sup>127</sup> Kunz 2001, S. 62.

<sup>128</sup> Schulgesetz Brandenburg § 12 (3).

<sup>129</sup> Kunz 2002, S. 205.

konkret, dass den Eltern erklärt werden muss, dass Homosexualität weder als alleinig erstrebenswerte sexuelle Orientierung dargestellt, noch ihre Kinder in irgendeiner Art und Weise zu Homosexuellen erzogen werden. Eventuell ist an dieser Stelle ebenfalls eine Erläuterung eines „westlichen“ Verständnisses von Homosexualität gegenüber den Eltern nicht fehl am Platz, um ihnen bereits vor ihren Kindern bestehende Ängste vor dem Thema zu nehmen.

### **Kommunikation**

Ein weiteres Problem, das Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional aufweisen, war die verminderte Bereitschaft und Fähigkeit, über Sexualität und damit auch über Homosexualität zu sprechen. Um dieses Hindernis zu umgehen, empfehlen viele Experten die Einbettung des spezifischen Themas in ein übergeordnetes Thema, das weniger sprachliche Hemmungen hervorruft. Antje Supprian und Milan Nešpor geben dazu „Kultur“, „Moral“, „Beziehungen“ oder „Jugendschutz“ als mögliche Themenbereiche an. Auch das zwanglose Gespräch über das jeweilige Alltagsleben der Geschlechter kann eine geeignete Überschrift für eine einsteigende Thematisierung sein, bei der Sexualität nicht im Vordergrund steht.<sup>130</sup> Eine Einbettung in den Bereich Menschenrechte ist in diesem Zusammenhang wohl am günstigsten, soll aber später in dieser Arbeit noch behandelt werden. Die genannten übergeordneten Themenbereiche haben allerdings den Nachteil, dass sie nur bei einer sehr weiten Auslegung des Rahmenlehrplans im Fach Biologie ihren Platz finden. Eine weitere Schwierigkeit der unterrichtlichen Behandlung von Homosexualität auf nicht-sexueller Ebene ist, dass bei den Ablehnungsbegründungen gleichgeschlechtlicher Lebensweisen seitens muslimisch-orientalischer Migrantinnen und Migranten gerade die körperliche „Sünde“ des liwāt einen herausgehobenen Stellenwert einnimmt.

Im Zusammenhang mit eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten stehen auch Schamgefühle, die besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

---

<sup>130</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 24.

ausgeprägt sind. Laut Timmermanns und Tuider sind diese Schamgefühle gar nicht zwingend auf eine definierte Gruppe innerhalb der Klasse beschränkt und können daher sogar als eigentliches Differenzkriterium beim sensiblen Vorgehen im Sexualunterricht im Vordergrund stehen, wobei kulturell-religiöse oder geschlechtliche Unterschiede an Relevanz verlieren.<sup>131</sup>

Ein besonders häufiger Grund für Schamgefühle ist oft die Anwesenheit des jeweils anderen Geschlechts. Für diesen Fall bietet es sich an, Jungen und Mädchen getrennt voneinander zu unterrichten. Supprian und Nešpor schreiben dementsprechend:

„Jungenarbeit und Mädchenarbeit ist immer dann angebracht, wenn das Sprechen über Sexualität geübt werden soll; wenn Jungen und Mädchen über eine Thema aus religiösen nicht miteinander sprechen dürfen; wenn Übungen mit Körperkontakt sonst nicht möglich sind; wenn es um die Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Geschlechtsidentität als Mädchen, als Junge geht, wenn konkrete Vorbilder des gleichen Geschlechts gebraucht werden.“

Darüber hinaus nehmen sie an, dass Mädchen dadurch stärker eigene Positionierungen entwickeln und Jungen ernster und ehrlicher zur Sache gehen.<sup>132</sup> Olaf Jantz und Hatice Krischer setzten dabei zusätzlich voraus, dass die Jugendlichen jeweils von einer gleichgeschlechtlichen Lehrkraft betreut werden, um die Möglichkeit einzuräumen, frei und ohne Ängste zu sprechen.<sup>133</sup> In den Allgemeinen Hinweisen zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung (AV 27: Sexualerziehung) der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin wird die geschlechtsgetrennte Sexualerziehung besonders für „heiße Eisen“ (so genannt in dieser Handreichung) wie zum Beispiel Homosexualität empfohlen. Eine geschlechtsdifferenzierte Arbeit

---

<sup>131</sup> Timmermanns/Tuider 2008, S. 40.

<sup>132</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 27.

<sup>133</sup> Jantz/Krischer 2003, S. 79f. Vgl. auch Kunz 2002, S. 205.

„zielt ab auf ein reflektiertes Rollenverhalten in Bezug auf Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ bezeichnet werden. Das Infragestellen dieser erlernten und verinnerlichten Rollenzuweisungen kann für Mädchen und Jungen eine gute Gelegenheit sein, die eher dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Verhaltensweisen für sich zu überprüfen und gegebenenfalls ins eigene Repertoire zu übernehmen.“<sup>134</sup>

Timmermanns und Tuider beleuchten allerdings auch Schwierigkeiten, die sich aus der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen ergeben. Demnach verfestigt die Trennung geradezu die eigentlich erodierenden klaren Einteilungen in „Mädchen“ und „Jungen“ und baut dadurch Fronten auf, statt sie durchlässiger zu machen.<sup>135</sup> Gerade dies ist allerdings ein zentrales Ziel der emanzipatorischen Sexualpädagogik, die in klaren Rollenzuweisungen einen Hauptgrund für homosexuellenfeindliche Einstellungen sieht. Timmermanns und Tuider beziehen sich bei dieser Aussage wahrscheinlich weniger auf multikulturelle Lerngruppen. In eben solchen Lerngruppen erscheint der Abbau von Kommunikationsbarrieren, da überhaupt erst sprachbefähigend, zunächst wichtiger, als die gezielte Aufweichung der dichotomen Aufteilung „Mädchen“ und „Jungen“.

## **Kultur/Identität**

Wie beschrieben, bedeutet die Konfrontation mit den staatlich verordneten Werten, die Homosexualität weitgehende Gleichberechtigung einräumen, für viele Jugendliche mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund ein Infragestellen der Kultur und damit auch der Identität. Der Verdacht, dass es sich bei der Anerkennung von Homosexualität um eine kulturelle oder auch religiöse Frage handelt, muss von der Lehrperson dementsprechend mitgedacht und ausgeräumt werden. Dabei kann der Verzicht auf eine Religionisierung der

---

<sup>134</sup> Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen (AV 27) 2001, S. 5f.

<sup>135</sup> Timmermanns/Tuider 2008, S. 19.

Berührungängste seitens der Jugendlichen helfen. Wolf-Dietrich Bukow schreibt einem Bezug auf die eventuell vorhandene Religiosität von Schülerinnen und Schülern gar eine kontraproduktive Rolle zu, da sie zu Selbstverteidigungszwängen führt<sup>136</sup> und angesichts der eigentlichen Hintergründe von Homophobie nicht zielführend ist.

Damit einhergehen kann ein Verzicht auf eine Kulturalisierung der Frage, wie man zu Homosexualität steht. Denn meistens wird dabei die Schülerin bzw. der Schüler als Individuum übersehen, indem sie bzw. er als Stellvertreter eines gesamten Kulturkreises fungieren muss. Daher sollten Schülerinnen und Schüler mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund stärker auf ihre eigenen Einstellungen und die Gründe dafür angesprochen werden, als zu fragen „Wie ist das bei Euch?“. <sup>137</sup> Timmermanns und Tuider warnen ebenfalls vor einer Diskreditierung einer ganzen Bevölkerungsgruppe durch pauschalisierte Kritik.<sup>138</sup> Auch für Daniel Kunz verlaufen die Grenzen des heraufbeschworenen Konflikts nicht zwischen Religionen und Kulturen. Trennend wirken

„eher jene gesellschaftlichen Kräfte, die die individuelle Selbstbestimmung im menschlichen Zusammenleben bejahen und anerkennen, von jenen Kräften, die auf dem Hintergrund einer Weltanschauung oder religiösen Überzeugung ein fest gefügtes Weltbild haben und verlangen, dass Einzelne sich dem unterordnen und die vorgeschriebenen Sitten und Gebräuche unbedingt und unhinterfragt einhalten.“<sup>139</sup>

Es sind demnach eher divergierende Lebenskonzepte, die die Grenzlinie zwischen verschiedenen Auffassungen zu Homosexualität ausmachen. Im Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“ wird dementsprechend gewarnt: „Legen Sie

---

<sup>136</sup> Bukow 2007, S. 223f.

<sup>137</sup> Aktas/Vergili 2007, S. 18. Vgl. auch Bukow 2007, S. 224.

<sup>138</sup> Timmermanns/Tuider 2008, S. 39.

<sup>139</sup> Kunz 2006, S. 28f.

nicht ihre eigenen Wertmaßstäbe an. Vergleichen sie nicht die Ideale der eigenen Kultur mit der befremdlichen sozialen Realität einer anderen.“<sup>140</sup>

Trotzdem ist relativ eindeutig, dass es nach wie vor Differenzen zwischen den diversen Bevölkerungsgruppen zur Bewertung von homosexuellen Lebensweisen gibt. Die Frage ist allerdings, wie man als Lehrperson darauf reagiert. Supprian und Nešpor haben verschiedene Positionen zum Umgang mit kulturellen Differenzen zusammengetragen: Ein Ignorieren von Unterschieden kann bestehende Ausgrenzungen verfestigen und Schamgrenzen verletzen. Andererseits kann die Überbetonung von kulturellen Differenzen zu Formen der Stigmatisierung und zur Frontenverhärtung führen. Stattdessen sollten Unterschiede zwar anerkannt aber vor allem Gemeinsamkeiten thematisiert werden.<sup>141</sup>

Timmermanns und Tuider nehmen die Differenzen als Grundlage ihrer bereits beschriebenen Sexualpädagogik der Vielfalt.<sup>142</sup> Jugendlichen soll bewusst gemacht werden, dass kulturelle und moralische Unterschiede in allen gesellschaftlichen Gruppen existieren. In einem nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler sich ihrer eigenen und vermeintlich fremder Standpunkte bewusst werden. Dabei sollen die bestehenden Differenzen nicht vollständig ausgeglichen werden, da sie ja schließlich die Identität einer Person ausmachen. Auf der anderen Seite können umfassende Gemeinsamkeiten, allem voran menschliche Bedürfnisse wie Liebe, Solidarität und Freude thematisiert werden, da sie eine verbindende Klammer bilden, die hilft, Differenzen auszuhalten. „Erst wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst gemacht wurden, kann es gelingen, unterschiedliche Einstellungen und Werte so zu diskutieren, dass am Ende die Anerkennung der „anderen“ Position steht und nicht ihre Abwertung oder Verachtung.“<sup>143</sup> Bezogen auf Homosexualität heißt das, dass Homosexuelle natürlich eine andere sexuelle Orientierung haben, woraus (sicherlich nicht zwingend) häufig auch eine andere Art der Lebensführung resultiert. Trotz oder gerade wegen dieser Unterschiede, sind sie

---

<sup>140</sup> Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“ 2004, S. 22.

<sup>141</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 22.

<sup>142</sup> Siehe Kapitel „Allgemeine Anforderungen“, hier ist Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt allerdings auf die unterschiedlichen sexuellen Orientierungen bezogen.

<sup>143</sup> Timmermanns/Tuider 2008, S. 20.

ein fester Bestandteil der Gesellschaft, da abseits dieser Identitätsmerkmale gemeinsame übergeordnete Werte wie zum Beispiel Liebe ein verbindendes Element darstellen.

Wenn bestehende kulturelle oder individuelle Differenzen bezüglich der Einstellung zu Homosexuellen erkannt werden, kommt es darauf an, dass dadurch induzierte Spannungen durch die Lehrkraft abgemildert werden. Dies kann zum Beispiel durch eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Positionen geschehen. Dabei sollte weniger auf eine „von oben“ angewiesene Angleichung der diversen Positionen abgezielt werden, sondern eher auf die gegenseitige Offenbarung der Ursachen dafür. Diese vermittelnde Rolle der Lehrkraft unterscheidet sich grundlegend von der kompensatorischen Herangehensweise früherer Unterrichtsmodelle, die darauf angelegt ist, einseitig zu nivellieren.<sup>144</sup> Zentral ist also die Frage „Warum ist das bei uns/euch so, und nicht anders?“. Nach Kunz und Wronska

„sucht interkulturelle Sexualpädagogik nach Erklärungen für kulturelle Muster, Theorien, Überzeugungen, Werte und übersetzt von einer Kultur in die andere. Sie versucht, für alle Beteiligten einsichtig zu machen, weshalb es so ist, wie es ist - weshalb sich gerade diese und nicht andere Bilder vom menschlichen Zusammenleben und der Sexualität in Kulturen verfestigt und verbreitet haben.

Ziel interkultureller Sexualpädagogik ist es, mindestens zwei Wert- und Normsysteme bezüglich Sexualität und Partnerschaft in ein Verhältnis zu setzen, die jeweils besonderen kulturellen Entstehungs- und Erhaltungsbedingungen zu klären, Verständnis dafür zu schaffen und schließlich danach zu fragen, ob und aufgrund welcher Vorstellungen Veränderungen gewünscht werden.“<sup>145</sup>

Differenzierende Auffassungen von Homosexualität haben entsprechend unterschiedliche Ursachen. Durch ein gegenseitiges Verständnis dieser Ursachen können die Schülerinnen und Schüler sich selbst konstruktiv mit

---

<sup>144</sup> Geiger 2003, S. 13.

<sup>145</sup> pro Familia 2005, S. 13.

ihren eigenen Sichtweisen bezüglich Homosexualität auseinandersetzen und diese gegebenenfalls verändern.<sup>146</sup> Olaf Jantz folgend ermöglicht eine vermittelnde Sexualpädagogik Jugendlichen Informationen, die sie befähigen, eigene Entscheidungen zu treffen. Dabei soll es weniger darum gehen, sie von einer Sicht zu überzeugen, sondern eher darum, ihnen Kriterien für ihre Entscheidungen zu geben. Sie sollen selbst erkennen, wann ein bestimmtes Verhalten ihnen selbst und anderen Menschen dienlich ist.<sup>147</sup>

Differenzierende Einstellungen zu Homosexuellen haben, wie im Kapitel der gesetzlichen Vorgaben schulischen Unterrichts erläutert, Grenzen, die sich dort befinden, wo die allgemeinen Menschenrechte verletzt werden. Die Menschenrechte schweben wie eine Richtschnur immer im Raum und können bei der kultursensiblen Behandlung von Homosexualität ein entscheidendes Moment sein. Barry van Driel empfiehlt dementsprechend die Diskussion über Homosexualität im Rahmen der allgemeine Menschenrechte zu führen. Viele islamisch-orientalische Jugendliche wissen selbst, was es bedeutet, wenn man diskriminiert und dadurch in den eigenen Menschenrechten eingegrenzt wird. Dies kann laut van Driel ein Ausgangspunkt für Gespräche darüber sein, wie Menschen auf Ausgrenzung und Ablehnung reagieren, was Homosexuelle mit einschließt.<sup>148</sup> Dazu gehört auch, dass die Lehrkraft anerkennt welchen Vorurteilen und Diskriminierungen die angesprochenen Jugendlichen ihrerseits ausgesetzt sind. Huch und Krüger erkennen ebenfalls die vielversprechenden Möglichkeiten einer menschenrechtsorientierten Sexualpädagogik und meinen: „Die Reflexion, dass die Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen auf menschlichen Grundrechten (z.B. freie Entfaltung der Persönlichkeit) beruht, kann den SchülerInnen ein verantwortungsvolles Verhalten sich selbst und anderen Personen gegenüber ermöglichen.“<sup>149</sup>

Körperliche Aspekte nehmen bei der Ablehnung von Homosexualität eine herausgehobene Stellung ein. So wird der eigentliche Akt der gleichgeschlechtlichen Verkehrs oft stärker verurteilt als die individuelle (nicht unbedingt ausgelebte) psychische Veranlagung, das eigene Geschlecht zu

<sup>146</sup> Kunz 2002, S. 202f.

<sup>147</sup> Jantz 2007, S. 5.

<sup>148</sup> van Driel 2008, S. 80. Vgl. auch GLADT e.V. 2009a, S. 14.

<sup>149</sup> Huch/Krüger 2008, S. 13.

begehren. Die häufige Beschränkung von Homosexualität auf die passive Rolle des Mannes beim Geschlechtsverkehr kann einen weiteren Zugang zur unterrichtlichen Behandlung von Homosexualität darstellen. Dabei soll der Blick vom rein körperlichen Aspekt gleichgeschlechtlicher Sexualität auf die Mehrdimensionalität von Liebe und Sexualität gelenkt werden. Wenn Sexualität nur auf Nachwuchs ausgerichtet ist, ist es schwierig zu akzeptieren, dass viele Menschen sich diesem Reproduktionsgebot verweigern. Wird dagegen erkannt, dass Sexualität auch dem Lustgewinn und der Selbstverwirklichung dient und darüber hinaus noch viele andere Dimensionen hat, kann Homosexualität einfacher akzeptiert werden.<sup>150</sup> „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.“<sup>151</sup> Im Unterricht muss dementsprechend ein erweitertes Sexualitätsverständnis eingeführt, muss betont werden, dass Liebe und Sexualität viel mehr sind als Geschlechtsverkehr und Fortpflanzung.

### **Männlichkeitskonzepte und Rollenzuschreibungen**

Im Rahmen der Suche nach Ursachen für homosexuellenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen mit islamisch-orientalischem Migrationshintergrund wurden verfestigte Rollenzuschreibungen von Männern und Frauen und überhöhte Männlichkeitsnormen als Hauptgründe identifiziert. Das Infragestellen dieser identitätsstiftenden Aspekte kann als Problem im Unterricht auftauchen und muss daher Beachtung finden.

Auch Milan Nešpor erkennt feste Rollenerwartungen als Anknüpfungspunkt für die Sexualpädagogik: „Dazu gehört v.a. die Arbeit an den traditionellen Bildern von Männlichkeit/Weiblichkeit und an der Kultur männlicher Dominanz“.<sup>152</sup>

---

<sup>150</sup> Kunz 2001, S. 62.

<sup>151</sup> Huch/Krüger 2008, S. 4.

<sup>152</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2005/2006, S. 22

Jugendlichen Migranten und Migrantinnen muss klar gemacht werden, dass fast alle Aspekte männlicher und weiblicher Identitäten gegenseitig austausch- und verhandelbar sind. Für Jungen mit Migrationshintergrund existieren diverse Eigenschaften, die ihnen durch ihr soziales und kulturelles Umfeld anezogen werden. Ramazan Salman und Matthias Wienold haben diese Eigenschaften, die ihrer Meinung nach als Zugangsbarrieren für die Sexualpädagogik fungieren, identifiziert. Hier sollen nur die Aspekte aufgeführt werden, die für Homophobie verantwortlich sein können:

- Raumdominanz
  - Stress des öffentlichen Behauptungskampfes
- Männliche Clique
  - Behauptungsstress, Anpassungsdruck an Männlichkeitsnorm, Abwertung des Gegenübers
- Gewalt untereinander
  - Körperliche Verletzung, Zwang zur Härte und zur Kontrolle der Gefühle, Verbot von Verletzlichkeit und Angst<sup>153</sup>

Schwule verletzen diese Forderungen nach zwischenmännlicher Härte und Hierarchiebehauptung durch ihre gleichgeschlechtliche Liebe und oft auch durch ihr Verhalten, das Rollenerwartungen beider Geschlechter beinhaltet. Lehrerinnen und Lehrern muss es gelingen, den Jungen ihrer Lerngruppe den Zuschreibungscharakter der typisch „männlichen“ Eigenschaften zu verdeutlichen. Wenn Rollenzuschreibungen als soziale Konstruktionen, die unabhängig vom biologischen Geschlecht sind, erkannt werden, kann auch das Männlichkeitsbild, das viele Migranten haben, hinterfragt werden. Der Unterricht muss demnach darauf abzielen, streng binär codierte Kategorien in der Sexualität aufzubrechen und starre Identitätsvorstellungen zu dekonstruieren. Dabei können vielfältige Ansätze des *gender mainstreamings* genutzt werden.

---

<sup>153</sup> Salman/Wienold 2007, S. 12.

#### **6.2.4. Zusammenfassung der allgemeinen und spezifischen Anforderungen und Herangehensweisen**

Aus den beschriebenen Voraussetzungen für gelingenden Unterricht in multikulturellen Klassen kann ein Anforderungskatalog erarbeitet werden. Hier ist allerdings zu beachten, dass sich dieser speziell auf das Unterrichtsthema Homosexualität bezieht, allgemeine sexualpädagogische Anforderungen also nicht beleuchtet werden. Ebenfalls muss berücksichtigt werden, dass die aufgeführten Empfehlungen sich teilweise widersprechen. Zum Beispiel wird zum einen gefordert, auf eine Kulturalisierung der Einstellungen zu Homosexualität zu verzichten, gleichzeitig aber angebracht, dass kulturelle Voraussetzungen, die zu den Einstellungen führen, reflektiert werden sollen. Dementsprechend erscheint es ratsam, die Eigenheiten jeder neuen Lerngruppe zu beachten und jeweils passende Herangehensweisen auszuwählen.

Für die alltägliche Arbeit in der Schule muss darauf Rücksicht genommen werden, dass ein plötzlicher Umschlag im Verhalten oder der Einstellung nicht zu erwarten sind. „Es ist wichtig zu erkennen, dass Jugendliche nicht sofort von einem homophoben Verhalten auf Toleranz oder sogar Akzeptanz „umschalten“ können. Homophobie und Heteronormativität sind sehr komplex und können daher nicht schlagartig verändert werden.“<sup>154</sup> Eine Einstellungsänderung ist nicht innerhalb weniger oder gar einer Stunde zu erwarten, sondern eher in größeren Zeitdimensionen messbar.

Bei allen Forderungen für einen gelingenden Unterricht ist es immer wichtig zu bedenken, dass es dabei nicht ausschließlich um eine Thematisierung von Homosexuellen geht, sondern auch um eine Thematisierung für Homosexuelle. Das heißt, bei allen unterrichtlichen Entscheidungen muss die Möglichkeit, dass eine oder mehrere Jugendliche in der Klasse homosexuell sein könnten, immer mitgedacht werden. Dies schließt zum Beispiel mit ein, dass ein möglicher Zwang zum Outing unbedingt vermieden werden muss.

Für eine kultursensible Sexualpädagogik ist eine ausreichende Kenntnis der kulturellen Eigenheiten notwendig. Lehrer und Lehrerinnen müssen dementsprechend ein gewisses Maß an Vorbildung bei der Planung des

---

<sup>154</sup> Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“ 2004, S. 19.

Unterrichts haben. „Kenntnisse über Kulturen und Migration erhöhen nicht nur die Handlungskompetenzen, sondern auch die Akzeptanz der pädagogischen Fachkräfte seitens der Kinder und Jugendlichen.“<sup>155</sup> Supprian und Nešpor verweisen in diesem Zusammenhang allerdings auch auf Schwierigkeiten, die sich aus einer Überbewertung von Kulturkenntnissen ergibt:

„Wissen über Kulturen kann den Blick auf den einzelnen verstellen, wenn er eher als Mitglied einer Gruppe denn als Individuum betrachtet wird. Kein Wissen kann Neugier, Unvoreingenommenheit und Offenheit in der Begegnung ersetzen. Man kann bei der Vielfalt gar nicht alles über alle im Umfeld existierenden Kulturen wissen; ein Halbwissen aber kann bestehende Differenzen noch verstärken, denn das trügerische Gefühl von Sicherheit erhöht die Gefahr, Klischees und Stereotypen aufzusitzen.“<sup>156</sup>

Die beschriebenen Anforderungen sind Kann-Bestimmungen für den Unterricht, was heißt, dass sie eine Rolle spielen aber ebenfalls vollkommen unwichtig für die sexualpädagogische Arbeit auch in Klassen mit islamischen Schülerinnen und Schülern sein können. So, wie nicht alle, im Rahmen der deutschen Mehrheitskultur sozialisierten Menschen, die gleichen Einstellungen und Fähigkeiten haben, gibt es mit Sicherheit auch in der Migrationsgesellschaft erhebliche Unterschiede. Nicht alle muslimischen Jugendlichen haben Sprachhemmungen, wenn es um Sexualität geht, nicht alle Jugendlichen fühlen sich sofort in ihrem kulturellen Selbstverständnis angegriffen und nicht alle Jugendlichen leben in strengen zugeschriebenen Rollen. Wenn sich herausstellt, dass die Schülerinnen und Schüler keinerlei Schwierigkeiten mit einer weniger kultursensiblen Herangehensweise haben, können die einzelnen Punkte des Katalogs natürlich aufgeweicht oder vernachlässigt werden. Sie dienen lediglich dazu, für eventuelle Fälle eine Handlungsrichtschnur zu besitzen. Da, wie herausgearbeitet werden konnte, die Grenzlinie bezüglich der Einstellungen zu Homosexualität weniger zwischen

---

<sup>155</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 21.

<sup>156</sup> Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003, S. 22.

verschiedenen Kulturen sondern eher zwischen verschiedenen Auffassungen von sozialen Geschlechtsrollen verläuft, sind viele der aufgeführten Punkte für mehrheitsdeutsche Jugendliche (besonders Jungen) ebenfalls relevant.

Im Folgenden soll nun der angesprochene Anforderungskatalog in Stichpunkten aufgeführt werden:

### **Allgemeine Anforderungen an die Thematisierung von Homosexualität**

- auf identitätsstiftende Funktion von bestehenden Vorurteilen achten
  - emotionaler Zugang zum Thema statt kognitiver Argumente
  - persönliche Kontakte zu Homosexuellen herstellen
- Gleichberechtigte Behandlung von Homosexualität in allen Unterrichtssituationen
- Homosexualität nur als eine Persönlichkeitsfacette neben vielen anderen darstellen und Verbindendes betonen
- Sexuelle Orientierung ist als Unterrichtsthema für alle wichtig, nicht nur für homosexuelle Schüler und Schülerinnen
- Fächerübergreifende Thematisierung zur Verdeutlichung der Ganzheitlichkeit
- auf zu präzise Definition von sexueller Orientierung verzichten

### **Kultursensibles Vorgehen bei der Thematisierung von Homosexualität**

- Eltern beachten
  - Eltern über die Inhalte des Unterrichts in Kenntnis setzen
  - Verdeutlichen, dass Homosexualität nicht als alleiniger erstrebenswerter sexueller Orientierung dargestellt wird
  - Eventuell die Eltern ebenfalls, mit einer ähnlichen Herangehensweise wie bei den Jugendlichen, positiv oder zumindest neutral auf das Thema Homosexualität einstimmen
- Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen beachten
  - Einbettung in ein übergeordnetes nicht-sexuelles Thema

- auf Schamgrenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler achten
- Geschlechtertrennung und Betreuung durch eine gleichgeschlechtliche Person anbieten
- kulturelle und identitätsstiftende Dimension des Themas beachten
  - Verzicht auf Religionisierung
  - Verzicht auf Kulturalisierung
    - Individuelle Einstellungen in den Vordergrund rücken
  - Differenzierende Einstellungen zwischen Mitgliedern der Lerngruppe anerkennen und verbindende Gemeinsamkeiten beleuchten
  - Vermittlung zwischen bestehenden Differenzen durch die Suche nach Erklärungen für bestimmte individuelle Einstellungen sowie kulturelle Muster und dadurch konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen
  - Allgemeine Menschenrechte und eigene Erfahrungen mit Diskriminierung als gewinnbringende Anknüpfungspunkte sehen
  - Betonung der Mehrdimensionalität von Liebe und Sexualität. Hinterfragen der Reduzierung auf Körperlichkeit besonders bei Homosexualität.
- Funktion von Männlichkeitsnormen beachten
  - starre Rollenzuweisungen und Männlichkeitsnormen hinterfragen.

### **6.3. Gelungene Ansätze und Unterrichtsbeispiele**

Im letzten Teil dieser Arbeit sollen Unterrichtsvorschläge vorgestellt werden, die den beschriebenen Grundsätzen einer kultursensiblen Sexualpädagogik im Bereich Homosexualität bzw. sexuelle Orientierung gerecht werden. Dabei liefert der vorgestellte Anforderungskatalog die entscheidenden Kriterien. Es gibt eine Vielzahl von guten Vorschlägen, die bewusst oder unbewusst die

speziellen Anforderungen von Unterricht mit islamisch-orientalischen Schülerinnen und Schülern erfüllen. Dabei geht es weniger darum, dass alle beschriebenen Anforderungen ausnahmslos befolgt werden. Stattdessen ist es wichtiger, dass die Unterrichtsvorschläge in ihrer grundlegenden Anlage einen kultursensiblen Charakter haben. Darüber hinaus ist zu beachten, dass keines der Unterrichtsbeispiele allein ausreichen wird, homophobe Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern abzubauen.

Auf Grund der angesprochenen Menge an Vorschlägen können hier nur wenige exemplarisch angesprochen werden. Dabei soll auf Beispiele eingegangen werden, die verschiedene Anforderungsdimensionen bedienen. Im ersten Fall geht es primär um internalisierte Rollenvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, im zweiten Fall steht der emotionale Zugang zum Thema im Vordergrund.

### **6.3.1. Beispiel 1: Gemeinsamkeiten & Unterschiede**

Dieses Beispiel ist der Handreichung „Homosexualität und Homophobie“ des Vereins GLADT e.V.<sup>157</sup>, die sich primär auf Jungenarbeit konzentriert, entnommen. Durch spielerische Weise werden Vorurteile und Stereotype gegenüber einzelnen sozialen Gruppen angesprochen und hinterfragt. Diese Übung bietet sich nach Aussagen ihrer Verfasser bzw. Verfasserinnen zur Vorbereitung an, wenn mit Jugendlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Lebensweisen thematisiert werden sollen.<sup>158</sup> In dem die Mehrdimensionalität der Persönlichkeit, die eben nicht nur von der sexuellen Orientierung und/oder dem Geschlecht abhängt, erkannt wird, können homosexuellenfeindliche Einstellungen durch die Schüler in Frage gestellt werden.

In ihrer auffälligen Einfachheit erfüllt das Beispiel verschiedene Anforderungen für kultursensibles Vorgehen bzw. verletzt diese nicht. (Siehe Anforderungskatalog)

---

<sup>157</sup> GLADT e.V. 2009b, S. 9. Siehe Anhang 1.

<sup>158</sup> ebenda.

- Bestehende Vorurteile von Schülerinnen und Schülern werden durch die versuchte Zuordnung von Eigenschaften zu den einzelnen Geschlechtern bzw. sexuellen Orientierungen nicht pauschal angegriffen oder abgewertet, sondern an Hand der erkannten Schwierigkeiten durch die Lernenden selbst hinterfragt.
- Homosexualität erscheint durch die Vielzahl von Zuschreibungen, die ebenfalls bei den anderen Geschlechtern und sexuellen Orientierungen weitgehend unwidersprochen ihren Platz finden würden, lediglich als eine Dimension der Persönlichkeit. Die vielen Übereinstimmungen heben Verbindendes hervor.
- Durch die Einbettung in ein übergeordnetes nicht-sexuelles (keine direkte Thematisierung von Geschlechtsverkehr) Thema (Geschlechter und sexuelle Orientierung) werden Sprachbarrieren umgangen und Schamgrenzen kaum tangiert.
- Religiöse und kulturelle Bezüge bleiben zumindest in der Anlage des Beispiels außen vor. Im Laufe der Diskussion können allerdings trotzdem kulturelle bzw. religiöse Differenzen zur Sprache kommen. In diesem Fall ist es die Aufgabe der Lehrkraft, das Gespräch entsprechend zu lenken.
- Starre geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen werden hinterfragt.

Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich als Einstieg in das Thema „Sexuelle Orientierung und Geschlechter“. Im Anschluss können entsprechende Vorurteile und Diskriminierungen auf ihre Ursprünge und Funktionen hin untersucht werden.

### **6.3.1. Beispiel 2: Ein Rollenspiel**

Das zweite Beispiel ist ein Rollenspiel, in dem ein Mädchen in einer Runde aus Freunden und Freundinnen berichtet, dass ihr Bruder sich als schwul geoutet hat. Die Vorlage dazu entstammt der bereits zitierten Handreichung aus

Brandenburg.<sup>159</sup> Die Methode Rollenspiel lässt sich in nahezu jedem Fach einsetzen, wobei ein relevantes Thema oder ein Konflikt spielerisch dargestellt und über einen emotionalen Zugang beleuchtet wird. In diesem Fall geht es um Einstellungen zu Homosexualität, die hier in den Kontext von familiärer „Nächstenliebe“ gebracht werden. Diese Methode sollte vor allem dann zum Einsatz kommen, wenn es darum geht, Handlungsaspekte zu fördern, lebensnahe Beobachterpositionen einzunehmen, Perspektivenwechsel einzuleiten bzw. Klischees sichtbar zu machen. Hierbei können insbesondere Empathie, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten entwickelt werden. Bei der Präsentation des Rollenspiels geht es vor allem um Authentizität und nicht um Schauspielkunst. Daher sind Spontane Rollenspiele (wie dieses) oft besser, da sie authentische Affekte zum Vorschein bringen. Auf der anderen Seite bieten Vorgegebene Rollenspiele die Möglichkeit, diese mit größerer argumentativer Tiefe vorzubereiten.

Eine erprobte Vorgehensweise bei der Durchführung von Rollenspielen besteht in der Regel aus vier Phasen:

- Aufwärmphase
  - Lockerung der Teilnehmer
- Spielphase
  - entwickeln und darstellen von Konflikt und Lösung durch die Spieler,
  - beobachten der Wirkung des Spiels durch die Zuschauer
- Entlassungsphase
  - Distanz zur gespielten Rolle gewinnen
  - Wie habt Ihr Euch in der Rolle gefühlt?
- Reflexionsphase
  - Lösung bewerten und ein eigenes Urteil bilden

---

<sup>159</sup> Handreichung Brandenburg 2008, S. 46. Die Ursprüngliche Fassung ist vom Jugendnetzwerk Lambda erstellt worden. Siehe Anhang 2.

Um die Ergebnisse möglichst nachhaltig zu gestalten, kommt der letzten Phase die besondere Bedeutung zu, den rückbetrachtenden Lernprozess durch die Reflexion, die Diskussion, das Aufstellen von Kommentaren und Finden alternativer Lösungsmöglichkeiten zu gestalten. Sehr wichtig ist es, die Schülerinnen und Schüler „formell“ aus ihrer Rolle zu entlassen, um mögliche, über die Stunde hinausgehende, Konflikte oder Zuschreibungen zu vermeiden.<sup>160</sup>

Bei der vorliegenden Thematik ist zu beachten, dass die einzelnen Rollen im Spiel die jeweiligen Mitspieler und -spielerinnen nicht überfordern. In vielen Unterrichtsvorschlägen werden teilweise Rollenspielvorlagen angeboten, die es erfordern, dass mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler die Rolle einer bzw. eines Homosexuellen übernimmt. Diese Forderung wäre besonders in Klassen mit Jugendlichen mit muslimisch-orientalischen Migrationshintergrund problematisch, gerade wenn es noch keine Erfahrungen mit Rollenspielen gibt. Stattdessen sollte ein Bezug über eine nicht mitspielende Rolle geschaffen werden. In diesem Beispiel wird dies über die Homosexualität des Bruders der Hauptrolle erreicht.

Ob hier der Bruder oder irgend ein anderes Familienmitglied homosexuell ist, ist relativ egal. Wichtig ist, dass hier ein Zugang über die Liebe zu den eigenen nächsten Verwandten geschaffen wird. Die zentralen Fragen des Rollenspiels lauten demnach: Wir reagierst Du, wenn ein Dir sehr nahe stehender Mensch angibt, homosexuell zu sein? Wendest Du Dich von ihm ab, obwohl Du ihn liebst? Oder erkennst Du, dass er trotz seiner Liebe zum gleichen Geschlecht der gleiche Mensch wie vorher ist? Im besten Fall wird auf diese Weise erreicht, dass die Jugendlichen über ihre negativen Einstellungen zu Homosexuellen nachdenken und sie hinterfragen.

Je nach Verlauf des Rollenspiels besteht auch die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Diskriminierungen von Homosexuellen erkennen und ihre Folgen für eben diese verstehen. Wenn ich nicht will, dass mein eigener Bruder von der Gesellschaft ausgeschlossen oder von ihr in seiner gewünschten Lebensführung behindert wird, überdenke ich eventuell mein eigenes Verhalten gegenüber Homosexuellen.

---

<sup>160</sup> Handreichung Brandenburg 2008, S. 39. und Handreichung Berlin 2008, S. 16.

Dieses Beispiel erfüllt ebenfalls verschiedene Anforderungen für kultursensibles Vorgehen im Unterricht bzw. verletzt diese nicht. (Siehe Anforderungskatalog)

- Eindeutig emotionaler Zugang durch einen Bezug zur eigenen Familie. Rationale Argumente in der Gesprächsführung können ebenfalls unterstützend wirken.
- Homosexualität erscheint als eine vergleichsweise unwichtige Dimension der Persönlichkeit unter vielen anderen. Die homosexuelle Person bleibt weiterhin ein Mensch mit den vielen lebenswürdigen Eigenschaften.
- Durch den (primären) Verzicht auf die Thematisierung von Geschlechtsverkehr werden individuelle Grenzen der Scham beachtet
- Religiöse und kulturelle Bezüge bleiben zumindest in der Anlage des Beispiels außen vor. Im Laufe des Rollenspiels können allerdings trotzdem kulturelle bzw. religiöse Differenzen zur Sprache kommen. In diesem Fall ist es die Aufgabe der Lehrkraft, das auswertende Gespräch im Anschluss entsprechend zu lenken (Verbindendes betonen).
- Allgemeine Menschenrechte und eigene Erfahrungen mit Diskriminierung werden thematisiert und eigene Einstellungen dadurch hinterfragt.

Dieses Rollenspiel sollte in einer größeren Unterrichtseinheit zum Thema „Sexuelle Orientierung“ ihren Platz finden, um nicht den Eindruck einer gesonderten Behandlung von Homosexualität entstehen zu lassen. Um den unterschiedlichen Temperamenten der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen, bietet es sich eventuell an, die Spielgruppen jeweils geschlechtshomogen zu gestalten.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick

Jugendliche mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund haben in der Summe messbar homosexuellenfeindlichere Einstellungen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, was verschiedene Studien belegen. Verstärkt wird dieser Eindruck durch Aussagen von pädagogischen Fachkräften in der Schule und der Jugendarbeit.

Entgegen den Erwartungen verlaufen die Grenzen nicht zwischen den Religionszugehörigkeiten, die bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen sowieso eine untergeordnete Rolle spielen. Im Islam bzw. seinen Schriften sind ablehnende Haltungen zu Homosexualität nicht eindeutig nachweisbar. Gleichgeschlechtliche Liebe wird im Koran an keiner Stelle explizit erwähnt geschweige denn verurteilt. Homophobe Einstellungen unter den Gelehrten des Islams resultieren deshalb eher aus einer stark konservativen Auslegung des Korans und der Sunna, die offensichtlich durch soziokulturelle Faktoren bedingt ist. Zu diesen Faktoren gehören vornehmlich die strikte Rollentrennung mit einer eindeutigen Zuweisung von einzuhaltenden Aufgaben auf der einen Seite und streng patriarchalische Ordnungsvorstellungen, die eine aktive Rolle des Mannes in allen Bereichen des Lebens vorsehen auf der anderen Seite. Vielfältige Migrations- und, durch den Status als Fremder und Angehöriger einer sozialen Unterschicht verursachte, Diskriminierungserfahrungen führen dazu, dass bestehende kulturelle Muster verstärkt und verteidigt werden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass Homophobie vor allem ein Problem von männlichen Jugendlichen ist.

Bestehende homophobe Einstellungen (nicht nur von muslimischen Jugendlichen) müssen vor dem Hintergrund der Verfassungen von Bund und Ländern, diverser Gesetze und der Rahmenlehrpläne im Unterricht ihren Platz finden. Die Diskriminierung oder Ungleichstellung von Homosexuellen ist in Deutschland gesetzlich verboten, was die Schule als staatliche Institution zu transportieren hat. Inhaltliche Vorbehalte von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern zu diesem Thema dürfen dabei kein Hindernis sein, sollten aber bei der unterrichtlichen Behandlung berücksichtigt

werden. Diese Rücksichtnahme ist in Hinblick auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht unbedingt notwendig.

Aus den Ursachen für homosexuellenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen mit muslimisch-orientalischem Migrationshintergrund ergeben sich diverse Anforderungen an der Unterricht in multikulturellen Klassen. Im Wesentlichen geht es dabei darum, einen möglichst emotionalen Zugang zum Thema durch das Ansprechen von eigenen Erfahrungen und Gefühlen zu schaffen. Die Betonung von Menschenrechten, die für alle gelten und der Tatsache, dass Homosexualität nur eine von vielen Identitätsaspekten ist, wirken daneben als weitere gute Ansätze.

Angesichts der Größe des Problems Homophobie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fällt auf, dass das Thema in der interkulturellen Sexualpädagogik bisher unterrepräsentiert ist. Diese konzentriert sich weitgehend auf die Beachtung von Schamgrenzen und Inhalte, wie Bescheidenheit, Genitalverstümmelung, Jungfräulichkeitsgebot und sexuelle Selbstbestimmung. Verschiedene Ausprägungen der sexuellen Orientierung bleiben, wie auch in der allgemeinen Sexualpädagogik, meistens außen vor oder eine bloße Randerscheinung. Auf der anderen Seite stellen Herangehensweisen der allgemeinen Sexualpädagogik homophobe Vorurteile und heteronormative Auffassungen oft zu offensiv in Frage, um bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf offene Ohren zu stoßen. An dieser Stelle ist offensichtlich eine Symbiose beider Ausprägungen der Sexualpädagogik gefragt: Kultursensible Herangehensweisen einhergehend mit einer stärkeren Fokussierung auf sexuelle Orientierung. Außerdem muss weiter überlegt werden, wie besonders das wichtige Thema Männlichkeit so angesprochen werden kann, dass muslimische Jungen sich in ihrem Selbstbewusstsein nicht angegriffen fühlen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, Lehrkräfte abseits der körperlichen Dimensionen der Sexualerziehung stärker für das Thema sexuelle Orientierung und darüber hinaus für verschiedene kulturell bedingte Auffassungen von Sexualität zu sensibilisieren.

## 8. Quellen

Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen (AV 27) 2001:

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin (Hrsg.): Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung (AV 27: Sexualerziehung), Berlin 2001.

Aktaş 2000:

Aktaş, Nurşen: Let's talk about sex. Erfahrungen und Eindrücke aus einer sexualpädagogischen Beratungsstelle, in: Attia, Iman und Marburger, Helga (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrant\*innenjugendlichen, Frankfurt am Main 2000.

Aktaş/Vergili 2007:

Aktaş, Nursen und Vergili, Engin: Wie ist es bei Dir? Eindrücke aus der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen aus dem islamischen Kulturkreis in Berlin, in: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.): proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Nr. 3/2007, München 2007.

Anglowski 2000:

Anglowski, Dirk Ch.: Homosexualität im Schulunterricht. Evaluation eines Lambda-Aufklärungsprojekts unter einstellungstheoretischer Perspektive, Marburg 2000.

Artikel Berliner Zeitung 24.09.2009:

<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2009/0924/berlin/0064/index.html> (Letzter Zugriff: 10.01.2010)

Artikel Die Tageszeitung 01.12.2008:

<http://www.taz.de/1/berlin/artikel/1/schwule-streiten-schaerfer/> (Letzter Zugriff: 10.01.2010)

Bochow 1996:

Bochow, Michael: Einstellungen und Ausmaß der Akzeptanz gegenüber Schwulen, in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Opfer, Täter, Angebote, Gewalt gegen Schwule und Lesben. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 15, Berlin 1996.

Bochow 2003:

Bochow, Michael: Sex unter Männern oder schwuler Sex. Zur sozialen Konstruktion von Männlichkeit unter türkisch-, kurdisch- und arabischstämmigen Migranten in Deutschland, in: Bochow, Michael und Marbach, Rainer (Hrsg.): Homosexualität und Islam. Koran - Islamische Länder - Situation in Deutschland, Hamburg 2003.

Boehm 2001:

Boehm, Katharina: Begriff Sexualität, in: Elger, Ralf (Hrsg.): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur, München 2001.

Böhmer/Braun 2002:

Böhmer, Annegret und Braun, Joachim: Homosexualität, in: Staeck, Lothar (Hrsg.): Die Fundgrube zur Sexualerziehung, Berlin 2002.

Bukow 2007:

Bukow, Wolf-Dietrich: Junge Muslime in Schule und Bildung, in: von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007.

Bundeskongress türkeistämmiger Homosexueller:

Lesben- und Schwulenverband in Deutschland Landesverband Berlin-Brandenburg e.V. und Zentrum für Migranten, Lesben und Schwule (Miles) (Hrsg.): Dokumentation des 1. Bundeskongress türkeistämmiger Lesben, Schwuler, Bisexueller, Transsexueller und Transgender, Berlin 2004.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA 2002:

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Köln 2002.

BZgA 2006:

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA: Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern, Köln 2006.

Datenreport 2008:

Statistisches Bundesamt (Destatis), Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS-ZUMA), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2008.

Dobler 1996:

Dobler, Jens: Gewalt gegen Lesben und Schwule - ein Modethema oder empirisch belegbar?, in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Opfer, Täter, Angebote, Gewalt gegen Schwule und Lesben. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 15, Berlin 1996.

Erklärung GLADT 2004:

<http://www.gladt.de/archiv/religion/2004%20Erklaerung%20Muslime%20unter%20dem%20Regenbogen.pdf> (Letzter Zugriff: 07.12.2009)

Fuchs-Heinritz 1995:

Fuchs-Heinritz, Werner: Begriff Kultur, in: Fuchs-Heinritz, Werner u.a (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen 1995.

Geiger 2003:

Geiger, Elly: „Deutsch - türkisch?“. Lebenspraxis und Identität von Kindern und Jugendliche in der multikulturellen Gesellschaft, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Integration durch Partizipation. Interkulturelle Ansätze im Jugendschutz, Berlin und Hannover 2003.

Ghadban 2004:

Ghadban, Ralph: Gescheiterte Integration? Antihomosexuelle Einstellungen türkei- und arabischstämmiger Migranten in Deutschland, in: Lesben- und Schwulenverband in Deutschland Landesverband Berlin-Brandenburg e.V. und Zentrum für Migranten, Lesben und Schwule (Miles) (Hrsg.): Dokumentation des 1. Bundeskongress türkeistämmiger Lesben, Schwuler, Bisexueller, Transsexueller und Transgender, Berlin 2004.

GLADT e.V. 2009a:

GLADT e.V. (Hrsg.): Homophobie und Transphobie in der Einwanderungsgesellschaft. Ausmaß - Debatten - Hintergründe - Ansatzpunkte für eine gelingende Pädagogik, Berlin 2009.

GLADT e.V. 2009b:

GLADT e.V. (Hrsg.): Homosexualität und Homophobie. Eine Handreichung für die Arbeit (nicht nur) mit Jungen, Berlin 2009.

Günay 2003:

Günay, Koray Ali: Homosexualität in der Türkei und unter Türkeistämmigen in Deutschland. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Bochow, Michael und Marbach, Rainer (Hrsg.): Homosexualität und Islam. Koran - Islamische Länder - Situation in Deutschland, Hamburg 2003.

Handbuch „Mit Vielfalt umgehen“:

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung, Düsseldorf 2004.

Handreichung Berlin 2008:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung für Berlin. Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für die weiterführenden Schulen, Berlin 2008.

Handreichung Brandenburg 2008:

Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam/Martin Neumann und AndersARTiG – LesBiSchwules Aktionsbündnis Land Brandenburg e.V./Anja Rindler, Harald Petzold (Hrsg.): Schule unterm Regenbogen - HeteroHomoBiTrans-Lebensweisen im Unterricht an den Schulen im Land Brandenburg, Potsdam 2008.

Huch/Krüger 2008:

Huch, Sarah und Krüger, Dirk: „Jeder sollte lieben dürfen, wen er lieben will!“. Einstellungen und Werthaltungen von SchülerInnen zur sexuellen Orientierung unter Gender-Aspekten, in: Krüger, Dirk u.a. (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik 7, Beiträge auf der 10. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VBIO in Hannover – 2008, Berlin 2008.

Infopaket und Unterrichtsmaterialien „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“:

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin (Hrsg.): Infopaket und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz des Plakats „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“, in: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Bildung für Berlin. Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für die weiterführenden Schulen, Berlin 2008.

İpekçioğlu 2000:

İpekçioğlu, İpek: Vom anderen Ufer. Lesbische und schwule Migrant\*innenjugendliche, in: Attia, Iman und Marburger, Helga (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrant\*innenjugendlichen, Frankfurt am Main 2000.

Jantz/Krischer 2003:

Jantz, Olaf und Krischer, Hatice: Sex ohne Grenzen? Praxis einer interkulturellen Sexualpädagogik, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Integration durch Partizipation. Interkulturelle Ansätze im Jugendschutz, Berlin und Hannover 2003.

Jantz 2007:

Jantz, Olaf: „Nimm den längsten Weg“. Leitlinien einer interkulturellen Sexualpädagogik, in: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.): proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Nr. 3/2007, München 2007.

Kunz 2001:

Kunz, Daniel: gai-bög-schwul-ibne-gay. Homosexualität in der interkulturellen Sexualpädagogik - Ein Plädoyer für die Menschenrechtserziehung, in: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.): Lebenswelten von Migrant\*innen und Migrant\*innen in Berlin. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 19, Berlin 2001.

Kunz 2002:

Kunz, Daniel: Sexualerziehung in der multikulturellen Schule, in: Staeck, Lothar (Hrsg.): Die Fundgrube zur Sexualerziehung, Berlin 2002.

Kunz 2006:

Kunz, Daniel: Wägen und wagen. Neuorientierung der Sexualpädagogik in der Zuwanderungsgesellschaft. Zur aktuellen Debatte im Verband der pro familia,

in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Migration, Köln 2006.

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2003:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, Fachreferat der LAG der Freien Wohlfahrtspflege in Niedersachsen (Hrsg.): Keiner ist wie alle. Sexualpädagogik interkulturell, Hannover 2003.

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2005/2006:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, Fachreferat der LAG der Freien Wohlfahrtspflege in Niedersachsen (Hrsg.): Sexualpädagogik. Einführung für Studierende, Hannover 2005/2006.

Lauda 2008:

Lauda, Georg: Die Vertreibung aus dem Serail. Europa und die Heteronormalisierung der islamischen Welt, Hamburg 2008.

Lilli 1995:

Lilli, Waldemar: Begriff „Vorurteil“, in: Fuchs-Heinritz, Werner u.a (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen 1995.

Lüscher/Grabmann 2002:

Lüscher, Kurt und Grabman, Barbara: Lebenspartnerschaften mit und ohne Kinder: Ambivalenzen der Institutionalisierung privater Lebensformen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22. Jg, H. 1, Weinheim 2002.

Mertol 2007:

Mertol, Birol: Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, in: von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007.

Mohr 2003:

Mohr, Andreas Ismael: Das Volk Lots und die Jünglinge des Paradieses. Zur Homosexualität in der Religion des Islam, in: Bochow, Michael und Marbach, Rainer (Hrsg.): Homosexualität und Islam. Koran - Islamische Länder - Situation in Deutschland, Hamburg 2003.

Müller 2001:

Müller, Christian: Begriff Schari'a, in: Elger, Ralf (Hrsg): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur, München 2001.

Nachtwey 1996:

Nachtwey, Claus: Homophobie - Heterosexismus, Einflussmöglichkeiten des Staates, in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Opfer, Täter, Angebote, Gewalt gegen Schwule und Lesben. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 15, Berlin 1996.

Pressemitteilung Berlin.de 2009:

<http://www.berlin.de/rubrik/hauptstadt/politik-aktuell/090923.html> (Letzter Zugriff: 10.01.2010)

Pressemitteilung iconkids & youth 2002:

[http://www.iconkids.com/deutsch/download/presse/2002/2002\\_2.pdf](http://www.iconkids.com/deutsch/download/presse/2002/2002_2.pdf) (Letzter Zugriff: 07.12.2009)

Pressemitteilung INFO-Unternehmensgruppe 2009:

<http://www.liljeberg.net/aktuell/Pressemitteilung-fuer-pressekonferenz4.pdf> (Letzter Zugriff 07.12.2009)

pro Familia 2005:

pro familia Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e.V. Bundesverband (Hrsg.): Integration von Jugendlichen aus

Zuwanderungsfamilien – eine Aufgabe der pro familia-Sexualpädagogik, Frankfurt am Main 2005.

Rahmenlehrplan Biologie für die Sekundarstufe I Berlin:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Berlin (Hrsg.): Biologie - Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Stand 2009)

Rahmenlehrplan Biologie für die Sekundarstufe I Brandenburg:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Biologie (Stand 2009)

Rampf 2006:

Rampf, Renate: Doing Diversity. Aufklärung zu Homosexualität im Kontext zu Migration, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/BZgA: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Migration, Köln 2006.

Reichmuth 2001:

Reichmuth, Stefan: Begriff Sunniten, in: Elger, Ralf (Hrsg): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur, München 2001.

Salman/Wienold 2007:

Salman, Ramazan und Wienold, Matthias: Sexualpädagogik interkulturell? Geschlechterrollen und Sexualbeziehungen bei türkischen Jugendlichen, in: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.): proJugend. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Nr. 3/2007, München 2007.

Şen 2007:

Şen, Faruk: Islam in Deutschland. Religion und Religiosität junger Muslime aus türkischen Zuwandererfamilien, in: von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007.

**Simon 2008:**

Simon, Bernd: Einstellungen zu Homosexualität. Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei), in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40 (2), Göttingen 2008.

**Slesina 1995:**

Slesina, Wolfgang: Begriff „Einstellung“, in: Fuchs-Heinritz, Werner u.a (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen 1995.

**Steffens/ Wagner 2004:**

Steffens, Melanie C. und Wagner, Christof: Attitudes Toward Lesbian, Gay Men, Bisexual Woman, and Bisexual Men in Germany, in: The Journal of Sex Research, Vol. 41, Nr. 2, 2004.

**Studie „Homosexualität und Schule“ 2003:**

Projekt-AG „Homosexualität und Schule“ der Andreas-Oberschule Berlin (Hrsg.): Homosexualität und Schule. eine Studie zu Einstellungen und Sichtweisen von 850 Jugendlichen zum Thema Homosexualität, Berlin 2003.

**Studie „Sie liebt sie. Er liebt ihn.“ 2001:**

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.): Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin, Berlin 2001.

**Timmermanns 2008:**

Timmermanns, Stefan: Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. Lesben und Schwule an deutschen Schulen, in: van Dijk, Lutz und van Driel, Barry (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie, Berlin 2008.

Timmermanns/Tuider 2008:

Timmermanns, Stefan und Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und München 2008.

Uhle 1996:

Uhle, Jens: Zur Situation und Motivation jugendlicher Täter, in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Opfer, Täter, Angebote, Gewalt gegen Schwule und Lesben. Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Nr. 15, Berlin 1996.

von Wensierski 2007:

von Wensierski, Hans-Jürgen: Die islamisch-selektive Modernisierung - Zur Struktur der Jugendphase junger Muslime in Deutschland, in: von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007.

van Driel 2008:

van Driel, Barry: Homophobem Verhalten von traditionell islamischen Jugendlichen in Europa begegnen, in: van Dijk, Lutz und van Driel, Barry (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie, Berlin 2008.

Von Below/ Karakoyun 2007:

von Below, Susanne und Karakoyun, Ercan: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland, in: von Wensierski, Hans-Jürgen und Lübcke, Claudia: Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills 2007.

Weinrich 2001:

Weinrich, Ines: Begriff Homosexualität, in: Elger, Ralf (Hrsg): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur, München 2001.

Zinn 2004:

Zinn, Alexander: Szenarien der Homophobie. Apologeten und Vollstrecker, in Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt am Main 2004.

## 9. Anhang

### Anhang 1 (2 Seiten):

#### EINFÜHRUNG METHODE: **GEMEINSAMKEITEN & UNTERSCHIEDE**

##### **Kurzbeschreibung:**

Bei dieser Übung geht es um Vorurteile gegenüber «Anderen». Sie bietet sich zur Vorbereitung an, wenn mit Jugendlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Lebensweisen thematisiert werden sollen.

##### **Rahmenbedingungen:**

**Zeit:** 30 Minuten, je nach Intensität.

**Gruppe:** mindestens sechs Personen, ab 14 Jahren.

**Material:** Jeweils vier gleiche Kärtchen mit derselben Aussage in einem Umschlag, eine Pinnwand oder Flip-Chart, Magnete oder Klebeband, um die Aussagen anzubringen.

**Raum:** beliebig.

##### **Ziele:**

- Vorurteile aufdecken
- Vorbereitung auf eine Diskussion über Geschlechterrollen und sexuelle Orientierungen

##### **Ablauf der Übung:**

An die Flip-Chart oder Pinnwand werden vier Spalten gezeichnet. Die Spalten erhalten die Überschriften:

**heterosexuelle Frauen      heterosexuelle Männer      lesbische Frauen      schwule Männer.**

Der Reihe nach wird ein Umschlag gezogen und die Aussage, die darin viermal vorhanden ist, wird vorgelesen. Die Person ordnet «ihre» Aussage einer oder mehreren oder keiner Spalte zu und begründet die Entscheidung. Nutzen Sie im Vorfeld das Glossar in der Anlage, um Begriffe für sich zu klären, damit Sie gegebenenfalls Fragen der Jugendlichen sofort beantworten können.

##### **Auswertung:**

Die Auswertung sollte während des Zuordnungsprozesses erfolgen. Wenn viele Aussagen allen vier Spalten zugeordnet werden, sollte die Frage aufkommen, warum dann überhaupt Unterschiede gemacht werden. Andernfalls sollte darüber gesprochen werden, warum bestimmte Eigenschaften/Bilder bestimmten Geschlechtern/sexuellen Orientierungen zugeordnet werden. Fragen können zum Beispiel sein: Welche Erfahrungen hast du? Kennt jemand entgegengesetzte Beispiele? Wo hast du das schon mal gehört?

##### **Optional:**

Wenn Sie sich im Thema sicher fühlen, verweisen Sie auf Bisexualität, Trans\*-Identität, Asexualität etc. Wenn Sie mehr Zeit haben, entwickeln Sie die Aussagen («Vorurteile») erst mit der Gruppe, um nach einer langfristigen Beschäftigung diese Übung als Abschluss einzusetzen.

Die meisten Menschen werden zu Heterosexuellen erzogen, weil Eltern und Umfeld davon ausgehen, dass das die Norm ist. Manche Menschen stellen in ihrer Jugend fest, dass sie nicht zu dieser Norm gehören (wollen) und haben ein so genanntes «Coming-out», andere erst viel später im Leben, unter Umständen nach einer Ehe und/oder, wenn sie schon Kinder haben. Weisen Sie im Verlauf der Übung darauf hin, dass die sexuelle Orientierung eines Menschen nichts Statisches ist und dass sie sich auch mehrmals im Leben ändern kann.

VORSCHLÄGE FÜR AUSSAGEN ZUR METHODE: **GEMEINSAMKEITEN & UNTERSCHIEDE**

Drucken Sie das Arbeitsblatt (Download der Einführung und des Arbeitsblattes ohne Einleitungstext auf [www.HeJ-Berlin.de](http://www.HeJ-Berlin.de) > Handreichungen) viermal aus und tun Sie dieselben Aussagen in einen Briefumschlag. Sie können auch vorhandene Vorurteile aufgreifen, die Ihnen im Alltag begegnet sind, oder mit den Jugendlichen eine Sammlung machen.

... können gut kochen.

... haben meistens AIDS.

... benutzen oft Schimpfwörter.

... denken immer und überall an Sex.

... können gute Eltern sein.

... sind nicht zufrieden mit dem eigenen Körper.

... können treu sein.

... achten nur auf das Äußere.

... tratschen zu viel.

... sind sensibler als andere.

... haben keine Ahnung von Technik.

... sind unsportlich.

Diese Methode ist von GLADT e.V. im Projekt «HeJ – Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit» entwickelt worden. Sie kann frei eingesetzt, weiterentwickelt und weiterempfohlen werden. Über Feedbacks freuen wir uns unter [info@GLADT.de](mailto:info@GLADT.de).

Anhang 2 (1 Seite):

**Situationsvorgaben für offene Rollenspiele<sup>27</sup>**

**Gruppe 1**

Ihr trefft Euch wie so oft abends im Jugendraum. Ein Mädchen erzählt, dass ihr Bruder schwul ist. Daraufhin entsteht eine angeregte Unterhaltung.

**Wie verläuft das Gespräch?**

---

---

<sup>27</sup> Entnommen aus: Methoden Lambda, Rollenspiele, S. 57.

## Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Ich versichere, die vorliegende Masterarbeit selbstständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Berlin, 19. Januar 2010

---

Martin Prüger