

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Professur für Didaktik der politischen Bildung

**Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht.
Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter
Unterrichtsmaterialien.**

Diplomarbeit zur Erlangung des Grades
„Diplom-Handelslehrer“

Eingereicht von:

cand. rer. pol. Danilo Ziemen

Prüferin:

Prof. Dr. Anja Besand

Dresden, 12.08.2010

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	IV
1 Einleitung.....	1
2 Studien zu Homo- und Transphobie.....	10
2.1 Gesamtgesellschaftlicher Überblick.....	10
2.2 Schulischer Überblick.....	14
2.3 Lehrkräfte.....	20
2.4 Lehrpläne.....	21
3 Theoretischer Überblick.....	23
3.1 Heteronormativität.....	23
3.2 Michel Foucault.....	26
3.2.1 Dispositiv.....	26
3.2.2 Sexualitätsdispositiv.....	27
3.3 Judith Butler.....	33
3.3.1 Diskurs, Macht und Materialität.....	34
3.3.2 Performativität und Zitat.....	36
3.3.3 Subjektkonstitution.....	37
4 Vielfältige Lebensweisen und Politikdidaktik.....	41
4.1 Vielfältige Lebensweisen.....	41
Exkurs: Geschlecht als Existenzweise.....	46
4.2 Politikdidaktik.....	47
4.2.1 Begriffsbestimmung Politikdidaktik.....	48
4.2.2 Inhalts- und Politikbegriffsdiskussion in der Politikdidaktik.....	49
4.2.3 Politikdidaktik und gender.....	51
4.2.4 Politikdidaktik und Körperkonstruktion.....	53
4.2.5 Politikdidaktik und diversity.....	55

5	Empirische Untersuchung.....	57
5.1	Die Methodik der Inhaltsanalyse.....	58
5.2	Relevanz des Untersuchungsmaterials.....	59
5.3	Inhaltsanalytische Vorgehensweise.....	62
5.3.1	Theoretische Untermauerung Regenbogenfamilie.....	63
5.3.2	Theoretische Untermauerung Lebenspartnerschaftsgesetz.....	66
5.4	Auswahl der Stichproben.....	66
5.5	Vorgehensweise Schulbücher.....	69
5.6	Vorgehensweise Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung.....	73
5.7	Ergebnisse der Inhaltsanalyse.....	74
5.7.1	Ergebnisse der Publikationen der Bundeszentrale für für politische Bildung.....	74
5.7.1.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	81
5.7.2	Ergebnisse der Schulbücher.....	86
5.7.2.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	98
5.8	Beantwortung der Forschungsfrage.....	102
5.9	Diskussion der Ergebnisse.....	104
5.10	Gütekriterien.....	108
5.11	Kritische Würdigung der Ergebnisse.....	109
6	Schlussbetrachtung und Ausblick.....	112
	Literaturverzeichnis.....	117
	Anhang.....	143

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BpbB	Bundeszentrale politische Bildung
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
GPJE	Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung
ISSP	International Social Survey Programme
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
LSVD	Lesben- und Schwulenverband Deutschlands
NMFAS	Niedersächsischen Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales
SOR-SMC	Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage
TRIANGLE	Transfer of Information to Combat Discrimination Against Gays and Lesbians in Europe

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswahlkategorien Schulbücher.....	68
Tabelle 2: Analysekatogorien Schulbücher und Publikationen BpB.....	70
Tabelle 3: Analysekatogorie „Heteronormative Muster“ Schulbücher.....	73
Tabelle 4: Typenmerkmale Publikationen BpB.....	85
Tabelle 5: Typenmerkmale Schulbücher.....	102

1 Einleitung

„Ich wollte nicht anders sein. Ich sehnte mich danach, so zu sein, wie die Erwachsenen mich haben wollten, damit sie mich liebten. Ich befolgte ihre Regeln und gab mir alle Mühe, ihnen zu gefallen. Aber etwas an mir brachte sie dazu, die Augenbrauen hochzuziehen und die Stirn zu runzeln. Niemand hat sich je dazu herabgelassen, dem, was mit mir los war einen Namen zu geben. Deshalb hatte ich auch solche Angst, daß es etwas wirklich Schlimmes war. Erst später erkannte ich die Melodie an dem ständigen Refrain 'Ist das ein Junge oder ein Mädchen?'" (Feinberg 2003: 16).

Anders-Sein als Zuschreibung eines individuellen Seins geht einher mit der Verdeutlichung der Nonkonformität eines Individuums in Bezug zu gesamtgesellschaftlichen Normativitäten¹. Von Beginn ihres Lebens an sind Menschen mit verschiedenen normativen Vorstellungen in jeglicher Hinsicht konfrontiert. Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität² nehmen dabei eine bedeutende Rolle innerhalb des Kanons der Normativitäten ein. Beide Kategorien bestimmen maßgeblich den Alltag und umfassen nahezu alle Lebensbereiche von Menschen. Mit der Aussage (und zeitgleichen Zuschreibung): „Es ist ein Junge“ oder „Es ist ein Mädchen“ bei der Geburt, bzw. aufgrund der Pränataldiagnostik bereits vor der Geburt, beginnt ein Leben mit geschlechtlich konnotierten Erwartungen und Vorstellungen.

Der Prozess der Sozialisation in seinen verschiedenen Abschnitten und Dimensionen zeigt Optionen des Handelns und Denkens auf. Sofern sich die Akteur_innen³ in akzeptierten Handlungsrahmen bewegen, besteht keine Gefahr der negativen Sanktionierung. Wenn aber Muster und Normativitäten irritiert oder bewusst durchbrochen werden, wirken Bestrafungen unterschiedlicher Art auf Individuen ein.

1 Der Begriff Normativitäten signalisiert den Konstruktionscharakter von Normen und bezieht sich auf das reale Vorhandensein von Normen wie auch die ständige Veränderung aufgrund diskursiver Verschiebungen.

2 Unterschiedliche Begriffe versuchen die Sexualität zu umschreiben, oft wird der Terminus sexuelle Orientierung verwendet. Die Beschreibung der Sexualität im Rahmen der Arbeit erfolgt mit dem Begriff sexuelle Identität. Wobei Identität als ein un abgeschlossener, sich stetig verändernder und uneindeutiger Prozess verstanden wird (vgl. dazu: Abschnitt 3).

3 Der „Unterstrich“ (_) bei der Bezeichnung von Gruppen oder Individuen ist eine sprachlich-ästhetische Möglichkeit, auch Menschen abzubilden, die sich nicht in den beiden Polen Frau und Mann, wie bspw. bei der Schreibweise Akteurinnen und Akteure, wiederfinden. Der „Unterstrich“ ist eine Möglichkeit, Menschen sprachlich abzubilden, die sich nicht in der hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit verorten. Symbolisiert wird der Ort der Uneindeutigkeit anhand des „Unterstriches“ (vgl. dazu Herrmann 2007).

Nicht anders verhält es sich bezüglich der Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität. An der Zweigeschlechtlichkeit und dem gegengeschlechtlichen Begehren orientierte Vorstellungen prägen die Bedeutung der beiden Begrifflichkeiten maßgeblich. Hierbei nehmen biologistische Interpretationen eine relevante Stellung innerhalb der Diskurse um Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität ein. Majoritäres Credo ist die Eindeutigkeit von Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität, da es sich um biologische, qua Natur vorhandene Tatsachen handelt, die nicht zur Disposition stehen.

Deutlich werden die negativen Auswirkungen auf Menschen, die gängige Muster der Zweigeschlechtlichkeit und der sexuellen Identität unbewusst wie auch bewusst irritieren, auf mehreren Ebenen. So bestand auf gesetzlicher Ebene der §175 StGB⁴, der sexuelle Handlungen unter Männern mit Strafandrohung versah, bis 1994 und Artikel 6 des Grundgesetzes stellt die heterosexuelle Ehe unter besonderen Schutz der staatlichen Ordnung. Die Auswirkungen auf der alltäglichen Ebene werden durch diverse Studien zu der Situation von nicht-heterosexuell lebenden Menschen ersichtlich. Gerade unter lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen ist die Suizidrate vier- bis fünfmal so hoch als bei heterosexuellen Jugendlichen (vgl. dazu: Watzlawik 2004: 51). Das hohe Maß an Beleidigungen, Diskriminierungen und Gewalt jeglicher Art gegen lgbtq-lebende-Menschen⁵ wird durch die Aufarbeitung der Studien in der vorliegenden Arbeit zu Homo- und Transphobie⁶, zu homosexuellenfeindlichen Einstellungen und gewalttätigen Handlungen bestätigt. Die Ergebnisse der präsentierten Studien der Bereiche Gesamtgesellschaft, Schule, Lehrkräfte und Lehrpläne zeigen zugleich die Relevanz einer nötigen Auseinandersetzung mit dem Thema Homo-, Bi- und

4 Der Paragraph 175 stellte den Geschlechtsverkehr zwischen Männern unter Strafe und existierte vom 1. Januar 1872 (Reichsstrafgesetzbuch) bis zum 11. Juni 1994 (Strafgesetzbuch). In den verschiedenen deutschen Staatsformen wurde er dabei immer wieder verändert und unterschiedlich angewandt. Die umfassendste Version, die bereits „wollüstige“ Blicke zwischen Männern unter Strafe stellte, wurde 1935 etabliert. Der unter den Nazis verschärfte Paragraph galt noch bis 1969 in der BRD. Ab da dann in abgemilderter Form bis 1994. In der DDR wurde der verschärfte Naziparagraph mitunter bis in die 1950'er Jahre angewandt. Der §151 des neuen Strafgesetzbuches war ebenso eine abgemilderte Form, die bis 1988 gültig war (vgl. dazu Steinke 2005).

5 Die Abkürzung *lgbtq* steht für *lesbian, gay, bisexuell, trans*, queer*. Anhand der Abkürzung wird versucht, die Vielfalt an sexuellen Identitäten auch sprachlich abzubilden. Wenn im Folgenden von Homosexuellen, Bisexuellen, Transsexuellen usw. geschrieben wird, bezieht sich der Begriff auf einen zitierten Kontext. Der Autor der Arbeit dagegen verwendet für die Abbildung von Sexualitäten den Terminus *lgbtq*.

6 Der Begriff Homophobie umfasst Ekel, Angst, Ärger, Unbehagen usw. gegenüber Lesben und Schwulen. Berechtigterweise wird der Begriff immer wieder kritisiert, da es sich um keine klassische Phobie als Krankheitsverständnis handelt, sondern um konkrete, bewusste wie auch unbewusste feindliche Einstellungen und Handlungen gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen usw. Das Verständnis von Homophobie und Transphobie für die vorliegende Arbeit sind feindliche Einstellungen und Handlungen gegenüber lgbtq-Personen.

Transsexualität auf.

Der Einfluss des Sozialen auf die Bedeutung von Geschlecht erlangte seit dem wohl bekanntesten Satz von Simone de Beauvoir: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (de Beauvoir 1984: 265) immer mehr an Einfluss. So wurde auch im deutschsprachigen Raum ein verstärkter Fokus auf die Unterscheidung von *sex* und *gender* gelegt. *Sex* bezeichnet das biologische Geschlecht, während *gender* auf die sozial-kulturelle Dimensionen abzielt. Das Paradigma der Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*, verbunden mit der biologischen Zweigeschlechtlichkeit, wurde im deutschsprachigen Raum Anfang der 1990'er Jahre in Frage gestellt. Großen Einfluss auf die kontroversen Diskussionen haben dabei die *queer studies*⁷ aus dem angloamerikanischen Raum ausgeübt. Der Bezugspunkt der *queer studies* sind häufig poststrukturalistische Theorien, die sich mitunter auf die Konstruktionsbedingtheit von Strukturen, die Instabilität von Diskursen und kritisch mit der normierenden Wirkung von Begriffen, auseinandersetzen.

Das Medium Sprache ist nach poststrukturalistischem Verständnis ein mächtiger Faktor, der Realitäten hervorbringt. Die Konstruktion der Realitäten kann dabei anhand vielfältiger Formen vollzogen werden. Das empirische Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit liegt bei der Darstellung von lgbtq-Lebensweisen im Bereich der Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung und den Schulbüchern, konzentriert auf die Forschungsfrage:

„Wie werden vielfältige Lebensweisen im Schulbuch des Politikunterrichtes und in den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung dargestellt?“

Beide Untersuchungsmaterialien sind ein Teil der machtvollen Zusammenhänge und Zuschreibungen nach foucaultschem und butlerischem Verständnis der Produktion und Repression. Sie bilden nicht nur Realitäten ab, sondern sind aktiv an deren Konstruktion beteiligt und wirken auf die Konsument_innen ein. Des Weiteren sind die untersuchten Materialien aktiver Bestandteil der Vermittlung von normativen Vorstellungen für das Sein und das Werden von Individuen. Schulbücher enthalten Identitätsangebote für

⁷ *Queer* ist/ war im angloamerikanischen Raum ein Begriff der *hate speech* und wird/ wurde für die Ansprache von non-konformen Menschen benutzt (vgl. dazu Butler 2006). Der Begriff wurde Anfang der 1980'er Jahre von den nicht innerhalb einer *moral majority* lebenden und zugelassenen Menschen benutzt und somit einer positiven Umdeutung zugeführt (Woltersdorff 2003: 915). Heute steht der Begriff für eine eher akademisch geprägte Beschäftigung und Kritik von Identitäten mit einer breiten interdisziplinären Herangehensweise.

Schüler_innen, indem sie deren Lebensrealitäten abbilden und thematisieren. Dabei wirken die Aussagen und Abbildungen in den Schulbüchern normierend, da bestimmte Meinungen und Sichtweisen dominieren. Die Akteur_innen der Schulbuchgestaltung entscheiden sich bewusst für bestimmte Realitäten, wodurch Schulbücher ein „Politikum ersten Ranges“ (Höhne 2005: 67) werden. Gleiches gilt für die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung, nur dass der Fokus für die vorliegende Arbeit bei der Perspektive der Lehrenden liegt. Das ist von daher sinnvoll, als das postuliert wird, dass diese die Bundeszentrale für politische Bildung als Informationsquelle heranziehen und die recherchierten Materialien für die Konzeption ihres Unterrichtes verwenden. Die Perspektive liegt bei den Schulbüchern somit bei den Lernenden, da das Schulbuch deren Hauptmedium für den Unterricht darstellt, und bei den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung bei den Lehrkräften.

Die empirische Datenerhebung findet anhand einer Inhaltsanalyse statt. Konkret werden die Aussagen bzgl. der vielfältigen Lebensweisen⁸ in den Schulbüchern und den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung auf Basis einer inhaltlichen Strukturierung generiert. Die konstruierten Analysekatoren, nach denen das Untersuchungsmaterial analysiert werden soll, garantieren eine konzentrierte Abbildung der relevanten Aussagen.

Der empirischen Untersuchung geht eine ausführliche Darstellung des theoretischen Hintergrundes der Arbeit voran. Den anfänglichen Bezug bildet die *kritische Heteronormativitätsforschung*, die im deutschsprachigen Raum als adäquater Ausdruck für die *queer studies*, gelten kann (Kraß 2009: 7, 8). Mit dem Aufkommen von queer studies kann von einer „Wende vom essentialistischen zum konstruktivistischen Konzept von Geschlecht“ (Kraß 2003: 17) gesprochen werden. Innerhalb der queer studies wird sich auf Foucault und Butler bezogen, woraus dann ein wichtiges Element, nämlich die Darstellung von Sexualität und Geschlecht(skörper) als Effekte von Macht-Wissen-Dispositiven resultiert. Ganz im Kontext des Poststrukturalismus wird das Subjekt ebenso als Effekt gedacht und kein autonomes und von Natur aus freies Subjekt postuliert und Essentialisierungen kritisch hinterfragt (Degele 2008: 43).

Die (hetero)sexuelle Identität gilt nach wie vor als biologische Tatsache, die keiner Diskussion und kritischen Reflexion bedarf. Die sexuelle Identität ist „als das Konglomerat eines 'Triebes' wie einer 'Identität' zum 'Wesen' schlechthin des modernen

⁸ Der Begriff vielfältige Lebensweisen steht stellvertretend für lgbtq-Lebensweisen und orientiert sich an den Ausführungen von Jutta Hartmann (vgl. dazu Abschnitt 4).

Menschen gemacht worden“ (Sarasin 2006: 158). Das *Gemacht-Worden* stellt bei Foucault die Verbindung von Sexualität und Macht dar. Sexualität ist nicht qua Natur vorhanden und dem Menschen als biologische Tatsache eigen. Sie geht eine mächtige Verbindung mit Dispositiven der Macht ein. Das Dispositiv ist eine „heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault 2003d: 392). Alle heterogenen Elemente, die die Sexualität in der Moderne beeinflusst haben bzw. beeinflussen und die verdeutlichen, dass die sexuelle Identität nicht qua Natur vorhanden ist, bezeichnet Foucault als *Sexualitätsdispositiv*.

Judith Butlers Ausführungen erweitern den Blick auf die Geschlechtsidentität sowie die Strukturen des Begehrens. Ihre Denkfigur der *heterosexuellen Matrix* kritisiert die Ausrichtung auf die Zweigeschlechtlichkeit und das gegengeschlechtliche Begehren. Individuen, die sich unbewusst oder bewusst diesen Vorgaben widersetzen, müssen mit bestrafenden Sanktionen und Regulierungen rechnen. Dabei sind nicht nur gesetzliche Regulierungen, wie bspw. das Transsexuellengesetz oder die Unmöglichkeit von zwei homosexuellen Personen, zusammen ein Kind zu adoptieren, gemeint, sondern Anfeindungen, Blicke und Gewalt im Alltag. Hierbei wirken, vom Gesetz zu unterscheidende Normativitäten, die sich „durch das Paradox [auswirken], einerseits verschwiegene Strukturgeber des sozialen Lebens zu sein, andererseits im Falle von Übertretung dramatische Konsequenzen heraufzubeschwören“ (Distelhorst 2009: 38). Transportiert werden die Normen durch den Diskurs, „der nicht einfach vorhandene Praktiken und Bedeutungen [darstellt], sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv“ (Butler 1993, zit. nach Distelhorst 2009: 40). Der Diskurs ist Träger der Macht, die als allgegenwärtig zu verstehen ist und nicht in einzelnen Institutionen oder Individuen verortet werden kann. Die ständige diskursive Wiederholung von Normen, Werten, Vorstellungen usw. sorgt für die Materialisierung der getätigten Aussagen. Butler bezeichnet dies als *Performativität*, d.h. Dinge jeglicher Art erlangen anhand der permanenten Wiederholung Materialität/ Bedeutung und erscheinen als Natürlichkeiten, was sich auch in den analysierten Materialien nachweisen lässt. Es werden in erster Linie heterosexuelle Lebensweisen abgebildet, die ständige Wiederholung stabilisiert die Lebensform als *normal* und *natürlich*. Durch ihre Subjektkonstitution verdeutlicht Butler, wie auch Subjekte zu dieser vermeintlich

natürlichen Materialität ihrer Körper, folglich auch allen angeschlossenen Formen der Geschlechtsidentität und Begehrensstrukturen, gelangen. Ihre konstruktivistische Herangehensweise „zielt [...] darauf ab, das Geschlecht zu ent-naturalisieren. Das, was umgangssprachlich vereinfacht als 'Geschlecht' bezeichnet wird, umfasst ideologische Aspekte, Sexualitäten, körperliche Erfahrungen und Materialitäten, Identität, Subjektivationsprozesse, Diskurse, Politik, Macht, Geschichte“ (Villa 2003: 59).

Die foucaultschen Ausführungen des Sexualitätsdispositivs und die butlerische Herangehensweise an die Subjektconstitution zeigen die politische Dimension der gesellschaftlich konstruierten Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität auf. Beiden gleich ist eine ent-naturalisierte und anti-essentialistische Annahme von Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität. Durch die theoretische Herangehensweise von Foucault und Butler wird eine politische Diskussion über beide Kategorien überhaupt erst ermöglicht. Das Verständnis von Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität für die vorliegende Arbeit ist, dass es sich bei den Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität um stetig veränderbare Konstrukte handelt, die durch Diskurse, Normen, Werte, Gesetze etc. beeinflusst und hervorgebracht werden. Von daher geht es in der empirischen Untersuchung der Schulbücher des Politikunterrichts⁹ sowie der Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung um die politisch-soziale Dimension der beiden Kategorien

Die Orte, bei denen die Strukturvariablen Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität wirken sind vielfältiger Couleur: Familie, Beruf, Konzertsaal, Schwimmbad, auf der Straße usw. Schule ist ein Ort, wo maßgeblich auf die Erziehung von Menschen Einfluss genommen wird und gesellschaftlich relevante Werte und Normen vermittelt werden. Das Bewusstwerden der eigenen Sexualität wird des Öfteren mit der Phase der Pubertät in Verbindung gebracht. Der meist mit emotional erhöhtem Aufwand verbundene Lebensabschnitt ist für lgbtq-Jugendliche um einiges komplizierter. „Ihre eigene, noch unsichere Sexualität wird nicht unterstützt, sondern häufig massiv in Frage gestellt“ (Polis 2009: 7). Faktoren wie „fehlende Informationen, Homosexualität als Tabu in Schule [und] teilweise massive Abwertung und Diffamierung lesbischer und schwuler Menschen und Lebensweisen durch das Umfeld“ (ebd.) erschweren den Prozess der

⁹ Die Kompetenz der Bildungspolitik liegt hauptsächlich bei den einzelnen Bundesländern. Von daher variieren die Begriffe für den Politikunterricht von „Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung, Gesellschaftslehre. Daneben ist die politische Bildung Teil von Fächerkombinationen wie Politik/ Wirtschaft, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte/ Politik, Sozialkunde/ Wirtschaftslehre, Sozialwissenschaften etc.“ (Weißeno et al. 2010: 24). Der in der Arbeit verwendete Begriff ist der des Politikunterrichts.

Identitätsfindung. Es ist davon auszugehen, dass schätzungsweise „in jedem Klassenzimmer [...] zwei bis drei Kinder [sitzen], die einmal gleichgeschlechtliche Partner haben werden, wie auch Kinder, die mit lesbischen Müttern und schwulen Vätern in so genannten Regenbogenfamilien aufwachsen“ (SOR-SMC 2007: 12), die Schule aber nach wie vor in den Lehrmaterialien, Schulbüchern und Themenstellungen die real vorhandene Vielfalt nicht abbildet¹⁰ (Hartmann 2004a: 112).

Ein inhaltliches Defizit bzgl. der lgbtq-Thematik kann generell im Kontext Schule festgestellt werden. Im Fokus der Arbeit steht aufgrund des Untersuchungsmaterials und der theoretischen Fundierung der Politikunterricht. Das eben konstatierte inhaltliche Defizit wird auch der Fachwissenschaft Politikdidaktik unterstellt. Die Politikdidaktik als Wissenschaft setzt sich unter anderem mit dem *Was* der Fachwissenschaft und des Unterrichtsinhaltes auseinander, verstanden als die Inhalte die eine Relevanz für die fachwissenschaftliche Disziplin sowie für den Unterricht einnehmen. Dabei müssen die Inhalte „theoretisch als auch praktisch [legitimiert werden]“ (Mickel 1999: 71). Die vorliegende Arbeit spricht sich dafür aus, die Erkenntnisse der kritischen Heteronormativitätsforschung in die fachwissenschaftliche Diskussion der Politikdidaktik als einen relevanten Inhalt zu integrieren. Die theoretische Legitimierung einer Implementierung von lgbtq-Thematiken in die Philosophie des Faches wird anhand der Ausführungen von Michel Foucault und Judith Butler vollzogen. Beide Theoriekonstrukte werden anhand des Konzeptes der vielfältigen Lebensweise von Jutta Hartmann fruchtbar für die pädagogische Praxis verknüpft. Die im Forschungsstand ausführlich dargelegten Studien zu Homo- und Transphobie werden für die praktische Legitimierung innerhalb der Politikdidaktik rezipiert. Auch bestätigen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung Defizite und Vernachlässigungen von lgbtq-Thematiken sowie die Reduzierung von Homosexualität auf Erwachsene und Paarbeziehungen besonders in den Schulbüchern (vgl. Abschnitt 5).

Der von Jutta Hartmann etablierte Terminus *vielfältige Lebensweisen* zielt auf eine kritische Intervention in die pädagogische Praxis und den akademischen Diskurs der Erziehungswissenschaften ab. Er rekurriert dabei auf die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform und bezieht sich maßgeblich auf die in der Arbeit ausgearbeiteten theoretischen Ausführungen von Michel Foucault und Judith Butler. Auch pädagogische Diskurse enthalten *machtvolle* Vorstellungen darüber, wie Subjekte zu leben haben und

¹⁰ Die Aussage kann anhand der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden, nach wie vor dominieren heteronormative Muster bei den abgebildeten Diskussionen um Familie, wie in der Ergebnisdiskussion deutlich wird.

bieten leb- und artikulierbare Subjektpositionen für Schüler_innen an. Die drei Strukturvariablen Geschlecht-Sexualität-Lebensform beziehen sich auf eine Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit und dem gegengeschlechtlichen Begehren, eine Kritik an den Dualismen Mann-Frau, homosexuell-heterosexuell, männlich-weiblich etc. sowie eine diskurstheoretische Verschachtelung von Diskurs und Realität, d.h. die Wahrnehmung der Welt durch Sprache und die Materialisierung von Dingen durch den Diskurs. Der vierte Punkt stellt die normative Forderung, Vielfalt aus der Vielfalt heraus zu denken auf und grenzt sich von Vorstellungen der Toleranz und Akzeptanz ab, indem die Vielfalt von Lebensnormen als normatives Ideal etabliert wird, unabhängig von statistischen Relevanzen. Der Begriff vielfältige Lebensweisen mit seiner poststrukturalistischen Fundierung ermöglicht es, die Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität als diskursiv beeinflusste und dadurch dynamische und wandelbare Kategorien zu behandeln.

Die Bedeutung und Relevanz der beiden Kategorien verdeutlichen die nach wie vor großen Ressentiments gegenüber lgbtq-lebenden Menschen, die in den Studien zu homo- und transphoben Einstellungen und Gewaltdelikten im gesamtgesellschaftlichen und schulischen Bereich im zweiten Abschnitt vorgestellt werden. Besonders im Bereich der Schule wurde versucht, möglichst umfangreich die vorhandenen Studien abzubilden. Gefolgt wird die Präsentation von Studien hinsichtlich der Einstellungen bzw. Bedarfe der Lehrkräfte sowie die Situation in den Lehrplänen.

Der dritte Abschnitt enthält die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit, beginnend mit dem gesellschaftlichen Phänomen der Heteronormativität. Der Schwerpunkt der kritischen Heteronormativitätsforschung bezieht sich auf eine Kritik der Zweigeschlechtlichkeit und dem normativen Ideal des gegengeschlechtlichen Begehrens. Die Entnaturalisierung der Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität können mit den theoretischen Konstrukten von Michel Foucault und Judith Butler vollzogen werden. Von daher folgt der Vorstellung der Heteronormativität die foucaultsche Darlegung des Sexualitätsdispositivs, verstanden als diskursiv-politische Kategorie. Des Weiteren rekurriert die kritische Heteronormativitätsforschung maßgeblich auf Butlers theoretisches Verständnis der Subjektkonstitution. Deren diskursive Materialisierung anhand von normativen Vorstellungen durch die ständige Wiederholung produziert überhaupt erst die vermeintlich natürlichen Formen von Geschlecht und Begehrensstrukturen. Ihr Modell zeigt auf, welche Subjekte intelligibel, d.h. leb- und artikulierbar, sind.

Im vierten Abschnitt werden die Ausführungen der kritischen Heteronormativitätsforschung, von Michel Foucault und Judith Butler im Kontext der pädagogischen Praxis und der Erziehungswissenschaften verknüpft. Dabei wird der Terminus der *vielfältigen Lebensweisen* von Jutta Hartmann präsentiert, der Möglichkeiten der kritischen Intervention im Bereich Schule enthält. Die bisherigen Diskussionen innerhalb der Fachwissenschaft Politikdidaktik bzgl. des Politikbegriffs, der Inhalte des Faches sowie im Bereich der Kategorien Geschlecht und Sexualität/sexuelle Identität bilden den Abschluss des Abschnitts.

Die empirische Untersuchung bildet der fünfte Abschnitt ab. Es wird zunächst die Methodik der Inhaltsanalyse vorgestellt, gefolgt von der Darstellung der Relevanz der beiden Untersuchungsmaterialien Schulbücher und Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung. Nach der Darlegung der konkreten inhaltsanalytischen Vorgehensweise werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, um anschließend gemeinsam im Kontext der theoretischen Ausführungen aus dem dritten Abschnitt diskutiert zu werden.

2 Studien zu Homo- und Transphobie

Die Nicht-Entsprechung hegemonialer Formen der sexuellen Identität und des Begehrens hat sanktionierende Konsequenzen für Individuen. Nach wie vor sind homophobe und transphobe Einstellungen weit verbreitet. Diese sind auf allen gesellschaftlichen Ebenen anzutreffen sowie in vielen unterschiedlichen sozialen Kontexten wie Beruf, Familie, Freundeskreis, Schule usw. präsent. Im Folgenden werden Studien vorgestellt, die homophobe Einstellungen in der Gesamtgesellschaft als auch speziell im Kontext Jugendliche und Schule sowie der Lehrpersonen aufzeigen. Des Weiteren wird auf die Normativitäten in den Lehrplänen eingegangen. Alle vorgestellten Studien verdeutlichen das hohe Maß an Vorurteilen und Ressentiments sowie Gewalt gegen lgbtq-Menschen.

2.1 Gesamtgesellschaftlicher Überblick

Wie schwierig es ist, Zahlen von Identitäten wiederzugeben, machen bereits die Angaben über gleichgeschlechtlich lebende Menschen deutlich. Jegliche Angaben beruhen auf Schätzungen und die Arten der Erhebung variieren sehr stark. So fließen bei einigen Befragungen bereits die imaginierte Vorstellung von gleichgeschlechtlicher Liebe mit in die Zählung ein. Alles in allem wird meist die Zahl von 1%-3% von homosexuell lebenden Menschen auch im internationalen Vergleich wiedergegeben (Grabmann/ Lüscher 2002: 47)¹¹, während andere Autor_innen von 10-15% nicht-heterosexueller Menschen ausgehen (Rauchfleisch 2004: 24) oder speziell bei Jugendlichen von 5-10% (Wolf 2004: 10). Eine quantitative Betrachtung von zum Beispiel Schwulen, Lesben, Trans*¹² usw. missachtet die Vielfalt und Veränderbarkeit von Identitäten und hat im Folgenden nur ergänzenden Charakter.

Viel wichtiger ist es, den Fokus auf Einstellungen¹³ gegenüber vielfältigen Lebensweisen zu legen sowie auf die ausgeübte Gewalt gegenüber lgbtq-Personen, was

11 Hierbei bleibt aber eine genaue Darstellung ungenau, so wird meist nicht deutlich, ob dies nur Homosexuelle meint, oder auch Bisexuelle, Transsexuelle, Transgender usw.

12 Die Abbildung des „Sternes“ (*) signalisiert die Offenheit des Begriffes Trans für Menschen, die sich der Anpassung an die Zweigeschlechtlichkeit bewusst und/ oder unbewusst verweigern sowie ein anderes Geschlecht leben wollen, als ihnen zugewiesen wird.

13 Einstellungen sind (zeitlich relativ stabile) gelernte Dispositionen und Bereitschaften auf ein Objekt (Person, Gruppe, Idee usw.) mit Bewertungen zu reagieren.

sich zum Beispiel durch Homophobie, Transphobie usw. äußert. Auch hier gibt es wiederum sehr unterschiedliche Angaben und viele Studien beziehen sich lediglich auf Homosexualität. Dennoch werden diese im Folgenden wiedergegeben, da so ein möglichst umfangreiches Bild über die Einstellungen innerhalb der Bevölkerung deutlich wird¹⁴.

Die seit dem Jahr 2002 stattfindende Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung unter Wilhelm Heitmeyer ist eine repräsentative Befragung von Personen aus dem gesamten Bundesgebiet und eine der bekanntesten Studien zur Einstellungsforschung. Von Beginn an war eine Frage bzgl. der Einstellungen gegenüber Homosexuellen enthalten. So stimmten der Aussage: „Es ist ekelhaft, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen“ im ersten Jahr der Erhebung 21,8% voll zu und 11,5% eher zu (Heitmeyer 2002: 26). Seit dem Jahr 2005 wird Homophobie als eigener Item innerhalb der GMF erfasst. Hierbei ist festzustellen, dass der Mittelwert bis zu den Erhebungen 2008 leicht zurückgeht (Heitmeyer 2009: 42)¹⁵. Die Befragung aus dem Jahr 2009 verzeichnet allerdings wieder einen Anstieg des Mittelwerts (Heitmeyer 2010: 39). 22,6% sind bei der Befragung im Jahr 2008 negativ gegenüber offen gezeigter Homosexualität eingestellt, 15,1% finde diese unmoralisch und 26,1% lehnen gleichgeschlechtliche Ehen ab (IKG 2008).

Eine Studie von Michael Bochow aus dem Jahr 2001 kommt zu dem Ergebnis, dass ca. ein Drittel der Befragten Lesben und Schwule massiv ablehnen, ein Drittel gegenüber Schwulen und Lesben indifferent ist und ein weiteres Drittel diese akzeptiert (BZgA 2002: 4).

Steffens und Wagner führten 2000/ 2001 eine repräsentative Telefonumfrage durch und kamen zu dem Ergebnis, dass von den 2006 befragten heterosexuellen Personen sich 53% negativ gegenüber Schwulen und Lesben äußerten (Steffens/ Wagner 2004: 145).

In einer Umfrage durchgeführt durch EOS Gallup Europe aus dem Jahr 2003 wurden europaweit ca. 15 000 Menschen bzgl. der Zustimmung zur gleichgeschlechtlichen Ehe sowie zur Adoption von Kindern durch gleichgeschlechtliche Paare befragt. In

14 Eine wie in den USA unter Hate Crimes extra ausgewiesene Statistik von Hate Crimes aufgrund der sexuellen Orientierung gibt es in der Bundesrepublik nicht. Hasskriminalität aufgrund der sexuellen Orientierung fällt unter politisch motivierte Kriminalität (vgl. dazu Dworek 2000: 9f).

15 Der Item Homophobie wird anhand der Items „Es ist ekelhaft, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen“, „Homosexualität ist unmoralisch“ und „Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwischen zwei Männern sollten erlaubt sein“ erhoben. Beispielhaft stimmten der Aussage „Homosexualität ist unmoralisch“ 2006 12,4% voll und ganz zu und 9,4% eher zu (Heitmeyer 2007:25). 2007 stimmen 9,9% voll und ganz zu und 7,4% eher zu (Heitmeyer/ Mansel 2008: 28).

Deutschland wurden ca. 500 Proband_innen repräsentativ ausgewählt, wo von denen 65% die gleichgeschlechtliche Ehe befürworten. Insgesamt 57% sprechen sich für das Recht von Homosexuellen aus, Kinder zu adoptieren. Auch in dieser Umfrage bestätigen sich die Faktoren, dass Frauen, Jüngere und sich eher politisch links zuordnende Personen mehr als andere positiv gegenüber Homosexuellen eingestellt sind (EOS Gallupe Europe 2003).

Das International Social Survey Programme (ISSP) führte im Jahr 1998 eine internationale Umfrage mit dem Arbeitstitel „Religion II“ durch, der Item zur Messung der Akzeptanz des gleichgeschlechtlichen Sexualaktes war die Frage: „Und wie denken Sie über sexuelle Beziehungen zwischen zwei Erwachsenen des gleichen Geschlechts?“. In der Bundesrepublik wurden 1000 Personen in den alten Bundesländern befragt und 1006 im neuen Bundesländern (ISSP 1998), die Ablehnung (immer schlimm/ fast immer schlimm) beträgt in den alten Bundesländern 44% und in den neuen Bundesländern 49% (Kelley 2001: 16).

2002 wurde durch Fokus e.V. in Zusammenarbeit mit der Rosa-Luxemburg Stiftung Fragebögen nach Zufallsprinzip an Haushalte verschickt. Es sollten Fragen zu verschiedenen „Hassgruppen“¹⁶ innerhalb der Gesellschaft beantwortet werden. Bei den 1846 zurückgesendeten Fragebögen haben 13% eine klare Abneigung gegen Schwule und Lesben (Antwortkategorie „ja“), wenn noch die Antwortkategorie „etwas“ hinzugenommen wird, beträgt die Ablehnung 30% (FOKUS 2003: 15).

Zu den Gewalterfahrungen von Schwulen, Lesben, Trans* usw. gibt es ebenso kaum empirisches Material, lediglich in der medialen Darstellung kommt es zeitweise zu Thematisierungen (vgl. dazu McDevitt/ Williamson 2002: 1000f). Das schwule Überfalltelefon sowie anti-schwule Gewaltprojekt MANEO in Berlin führte im Dezember 2006 bis Januar 2007 und Dezember 2007 bis Januar 2008 eine Umfrage unter Schwulen, Bisexuellen und Transsexuellen bzgl. ihrer Gewalterfahrungen durch. Dies erfolgte durch postalisch oder online auszufüllende Fragebögen, wobei in der ersten Umfrage eine Teilnehmendenzahl von 23 949 erreicht wurde und im zweiten Durchlauf von 17 477. Im Zeitraum 2007/2008 gaben insgesamt 40,6% der Befragten (mehrfache) Gewalterfahrungen¹⁷ an (MANEO 2009: 17, 18). Die Gruppe, die von schwulenfeindlicher Gewalt am höchsten betroffen ist, bilden dabei Schüler an

16 Gruppen, die die befragte Person ablehnt und die meiste Antipathie bzw. Abneigung bei ihr bewirken (FOKUS 2003: 10).

17 Diese verteilen sich wie folgt: Bedrohung/ Beleidigung: 27,9%; Körperverletzung 8,6%; Eigentumsdelikte: 4,1% (MANEO 2009: 17).

allgemeinbildenden Schulen (ebd.: 19).

Ahlers untersuchte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von Tathergangsbeschreibungen des Schwulen Überfalltelefons Berlin 670 Fälle. Insgesamt wurden innerhalb der Stichprobe ein Viertel der Opfer angegriffen, weil sie schwul sind und bei einem weiteren Viertel spielte die sexuelle Identität eine sekundäre Rolle (Ahlers 2001: 145f).

Eine Studie aus dem Jahr 1999 des Interdisziplinären Frauenforschungs-Zentrum der Universität Bielefeld setzt sich anhand von Interviews und Fragebogenerhebungen mit Gewalt gegenüber Lesben auseinander. Bei über der Hälfte der Befragten wird ihr Lesbischsein innerhalb der Familie totgeschwiegen bzw. überhaupt nicht ernst genommen und als Phase dargestellt (Stein-Hilbers 1999: 180). Jede dritte wurde mit anzüglichen Bemerkungen konfrontiert und jede zehnte erlebte sexualisierte Gewalt aufgrund des Lesbischseins (ebd.: 181). 98% haben bereits Erfahrung mit abwertenden Bemerkungen, Beleidigungen, Gewalt und Ausgrenzung. Der größte Teil der Gewalt findet dabei im öffentlichen Raum und im familiären Kontext statt. All diese Erfahrungen hinterlassen bei den Betroffenen Gefühle der eigenen Wertlosigkeit und schränken das Sicherheitsempfinden ein (ebd.: 182).

Eine ältere Fragebogenauswertung aus dem Jahr 1997 kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Hier wurden insgesamt 84 Fälle von Gewalt an Lesben in Berlin bearbeitet (Lesbenberatung et al. 1997: 9). Ca. 60% waren dabei verbale Angriffe und 40% tätliche Angriffe. Die Folge der Angriffe waren Angstzustände, Schlafstörungen und Verhaltenseinschränkungen im alltäglichen Leben (ebd.: 32).

Diese hohe Zahl von Gewalterfahrungen wird auch in einer Umfrage bei Lesben und Schwulen in München bestätigt (Landeshauptstadt München 2004). Bei der Auswertung von ca. 2500 Fragebögen gaben 80% an, bereits Erfahrungen mit Gewalt gemacht zu haben (ebd.: 2). Davon waren 20% tätlichen Attacken und 60% Beschimpfungen ausgesetzt. Ebenso gaben 60% an, Angst zu haben, als Lesben oder Schwule „erkannt“ zu werden (ebd.). Deutlich wird, dass „Homosexuelle weitaus häufiger mit Gewalttaten als der Bevölkerungsdurchschnitt konfrontiert werden“ (Aubeck 2009: 37).

2.2 Schulischer Überblick¹⁸

Die Beachtung der Lebensumstände, Diskriminierungen und Gewalterfahrungen homosexueller Jugendlicher und Kinder ist seitens wissenschaftlicher Untersuchungen gering (Wolf 2004: 8). Generell kann von den meisten Datenerhebungen bzgl. der Suizidraten, der erhöhten gesundheitlichen Schädigung, der sozialen Isolation usw. von höheren Dunkelziffern ausgegangen werden, als empirisches Material vorliegt (ebd.: 11).

Diverse nationale als auch internationale Studien¹⁹ weisen immer wieder auf die hohe Selbsttötungsrate bei lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen hin. Allgemein wird bei homosexuellen Jugendlichen von einer mindestens vier- bis fünfmal höheren Rate ausgegangen als bei heterosexuellen Jugendlichen (vgl. dazu: Watzlawik 2004: 51; Hark 2002: 53; Hofsäss 1999: 82f). Auch haben diese bereits öfter über Selbsttötung nachgedacht (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1999: 68).

Die hohen Zahlen von Beleidigungen, Beschimpfungen und Gewalt bestätigen sich auch bei Jugendlichen (ebd.: 12). Eine Studie der Berliner Senatsverwaltung aus dem Jahr 1999 setzt sich mit der psychosozialen Lage von Schwulen, Lesben und Bisexuellen in Berlin auseinander (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1999). Grundlage bildeten 217 Fragebögen von Jugendlichen, die bei Beratungsstellen, Universitäten, Senatsverwaltung usw. verteilt wurden. Auf das Coming Out wurde seitens der Mitschüler_innen und Lehrkräfte

18 Auch wenn sich die Vorstellung diverser Studien nur auf die Bundesrepublik bezieht, werden im Folgenden einige Daten aus einer umfangreichen Studie aus den Niederlanden einbezogen (Kersten/Sandfort 1996). Es fanden Interviews mit Vertrauenslehrer_innen, schwulen und lesbischen Schüler_innen und ehemaligen Schüler_innen statt sowie Befragungen von Schüler_innen und Schülerbetreuer_innen. Besonders von den Schüler_innen grenzen sich viele vom Schwul- oder Lesbischsein ab, auch wenn drei Viertel angibt, dass in der Schule offen über Homosexualität informiert werden sollte (ebd.: 17, 18). Eine_r von sechs Schüler_innen stimmt diskriminierenden Vorschriften gegenüber Schwulen und Lesben zu, ebenso würden die wenigsten lesbische oder schwule Mitschüler_innen unterstützen (ebd.: 18). Die meisten Ansichten gegenüber Lesben und Schwulen basieren auf negative Stereotypen und speisen sich weniger aus eigenen Erfahrungen (ebd.). Die meisten der lesbischen und schwulen Jugendlichen sind sich darüber bewusst, dass sie als „Andere“ wahrgenommen werden (ebd.: 19). Das Bewusstwerden der eigenen sexuellen Identität führt bei lesbischen und schwulen Schüler_innen zu Einsamkeit, gesundheitliche Einschränkungen und in manchen Fällen eine Abnahme der schulischen Leistungen (ebd.: 20).

19 Remafedi (1994) stellt auch für die USA die erhöhte Suizidgefahr für Schwule und Lesben sowie generell „gender nonconformity“ als Grund für Selbsttötung fest (Remafedi 1994: 12). Der Suizidversuch sowie das Nachdenken über Suizid, Depressionen, erhöhte gesundheitliche Schäden usw. bei Lesben und Schwulen wird auch von Gibson nachgewiesen (Gibson 1994: 17f).

größtenteils akzeptierend bis gleichgültig reagiert (ebd.: 44, 45)²⁰. Drei Viertel der Befragten haben negative Reaktionen auf ihre gleichgeschlechtliche Orientierung erfahren. Hierbei überwiegen Beleidigungen gefolgt von Kontaktabbruch, körperliche Gewalt und Ausschluss aus der Gruppe (ebd.: 46, 47)²¹. 63% der Mädchen/ Frauen und 53% der Jungen/ Männer haben nie eine Thematisierung von Homo- und Bisexualität im Unterricht erfahren. Falls doch, wurde dabei in 72% bei den Mädchen/ Frauen und 69% bei den Jungen/ Männern Lesbischsein nicht angesprochen. Es gab für 55% der weiblichen und 45% der männlichen Befragten keine Möglichkeit, in ihrer Schule über Homosexualität und Bisexualität zu sprechen (ebd.: 59). Wenn an der Schule Schwul- und/oder Lesbischsein thematisiert wurde, dann überwog die sachliche Darstellung gefolgt von einer diskriminierenden Thematisierung (ebd.: 61). Alles in allem fühlen sich die meisten an den institutionellen Orten (Schule und Universität) akzeptiert und integriert (ebd.: 63). Allerdings wünscht sich eine Mehrzahl mehr Aufklärungsarbeit sowie mehr Akzeptanz seitens der Mitschüler_innen, Arbeitskolleg_innen sowie von Lehrer_innen (ebd.: 65).

Bei der Problembewältigung geben 56% der Jungen/ Männer und 64% der Mädchen/ Frauen Suizidgedanken an, 18% der Befragten haben bereits ein oder mehrere Suizidversuche durchgeführt. Alkohol und weitere Drogen überwiegen gegenüber Gesprächen oder Therapien als Problembewältigung (ebd.: 67)²².

Eine der seltenen Untersuchungen von lesbischen Jugendlichen verdeutlicht, dass die Jugendlichen große Probleme mit ihrem Coming Out haben und (innerfamiliäre) Gewalt erlebt haben (jugendnetzwerk lambda nrw e.v. 1996: 23f.).

2000 erschien vom Niedersächsischen Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales eine Studie über die Lebenssituation schwuler Jugendlicher (NMFAS 2000). Hierbei wurden 353 Fragebögen von Jugendlichen ausgewertet. Bei der Frage „Wie fühltest du dich, als du dir zum ersten Mal sicher warst, schwul zu sein?“ (Mehrfachnennungen möglich)

20 Bei den männlich befragten Jugendlichen erfuhren 13% negative Reaktionen von Lehrern und 11% von den Lehrerinnen. Die weiblichen Befragten gaben 4% negative Reaktion seitens der Lehrer an und 8% seitens der Lehrerinnen (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1999: 45).

21 46% der Mädchen/Frauen und 53% der Jungen/Männer haben Beleidigungen und Beschimpfungen erlebt, 17% weiblich und 24% männlich Abbruch von Kontakt, 9% weiblich und 11% männlich körperliche Gewalt und 7% weiblich und 3% männlich Ausschluss aus der Gruppe (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1999: 47).

22 Inwieweit die gleichgeschlechtliche Orientierung dabei der Grund für die Suizidgedanken bzw. -versuche ist, kann nur spekuliert werden, sicher dürfte, da sehr viele Jugendliche Einsamkeit und nicht sprechen können über ihre eigenen Gefühle als Grund angeben (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1999: 71) der Anteil nicht gering sein.

antworteten 43%, dass sie sich vor der Zukunft fürchten und 38% sind beunruhigt (ebd.: 7). 67,3% geben an, dass sie mit einer größeren Belastung aufgrund ihres Schwulseins fertig werden mussten (ebd.: 16). Dabei erlebten 27,8% Beschimpfungen in der Schule und 7% körperliche Gewalt in der Schule (ebd.: 17). Das Erzählen von schwulenfeindlichen Witzen in der Schule war für 90% bereits eine Erfahrung, dabei geben 27,2% an (Mehrfachnennungen möglich), dass die Lehrer_innen mitgelacht haben bzw. zugestimmt haben, 22,3% berichten davon, dass die Lehrer_innen so taten, als ob sie es nicht hörten bzw. peinlich berührt waren, lediglich in 18% der Fälle verteidigten die Lehrkräfte Schwule (ebd.: 17). Bei 44,4% wurden Homosexualität im Biologieunterricht oder im Religionsunterricht behandelt. Von diesen geben 14,4% an, dass Homosexualität negativ dargestellt wurde (ebd.: 18). Befragt nach den bisherigen Suizidversuchen gaben 8,7% an, bereits ein- oder mehrere Suizidversuche hinter sich zu haben, 19,2% haben ernsthaft an Selbsttötung gedacht, 44,9% haben daran gedacht, aber nicht ernsthaft in Betracht gezogen (ebd.: 19).

Eine vom Münchner Meinungsforschungsinstitut iconkids&youth im Jahr 2002 durchgeführte repräsentative mündliche Befragung von 669 12-17jährigen Jugendlichen belegt, dass von diesen 61% Schwule und Lesben „überhaupt nicht gut“ oder „nicht gut“ finden (iconkids&youth 2002).

Der Lesben- und Schwulenverband Deutschlands (LSVD) führte 2006 unter wissenschaftlicher Begleitung durch Bernd Simon eine Umfrage mit 962 Berliner Schüler_innen über ihre Einstellung zu Schwulen und Lesben durch. Hierbei wurden Jugendliche deutscher und türkischer Herkunft und aus der ehemaligen UDSSR befragt. 47,7% der befragten männlichen Deutschen, 75,8% der männlichen Jugendlichen aus der ehemaligen UDSSR und 78,9% der türkischen Männer finden es abstoßend, wenn sich zwei Männer küssen²³ (LSVD 2007)²⁴.

718 Jugendliche wurden online von Watzlawik zu ihren Gefühlen bzgl. ihrer sexuellen Identität befragt (Watzlawik 2005). Dabei geben von den homosexuell orientierten Jugendlichen 17,8 % Unklarheit an, 21,9% Panik und Verzweiflung und 17,8% nicht-

23 Bei den befragten Frauen sind die Zahlen niedriger (deutsche: 10,2%; türkisch: 59,6%; ehem. UDSSR: 63,5%). Auch sind die Werte bei zwei küssenden Frauen geringer, was sicher nicht mit einer toleranteren Einstellung Lesben gegenüber in Verbindung gebracht werden kann, sondern eher mit sexistischen Klischees zusammenhängt.

24 Leider wird des Öfteren Homophobie verstärkt mit „Migrant_innen“ in Verbindung gebracht, ohne weitere Aspekte (Staatsangehörigkeit, strukturelle Diskriminierung, Alter, Sozialisation usw.) zu berücksichtigen und somit eine mögliche Problemverlagerung stattfinden könnte (vgl. dazu: Çelik et al. 2008).

wahrhaben-wollen bzw. verdrängen (ebd.: 7)²⁵.

Laut einer Studie aus Schleswig Holstein war für ein Fünftel der befragten Schüler_innen gleichgeschlechtliche Beziehungen ein Thema im Schulunterricht (Timmermanns 2003: 57). Eine repräsentative Bevölkerungsbefragung aus Nordrhein-Westfalen kommt lediglich auf 2% der Befragten, die ihr Wissen über Schwule und Lesben in der Schule erhalten haben (ebd.).

Eine Repräsentativbefragung in allen Bundesländern, durchgeführt durch das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung hat bei der Aussage „Menschen, die homosexuell sind und sich offen dazu bekennen, gehören nicht in den Schuldienst.“ eine Zustimmung von 40% (alte Bundesländer), 33% (neue Bundesländer) und ein Unentschieden von 18% (alte Bundesländer), 20% (neue Bundesländer) erhalten (Bauer 1994). Verschiedene Studien kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Schüler_innen mehr Aufklärung bzgl. der Thematik Homosexualität wünschen (vgl. dazu Timmermanns 2003: 17f). Schmidt und Schetsche weisen eine oberflächliche Toleranz gegenüber Schwulen und Lesben nach, die meisten Aussagen besonders der männlichen Jugendlichen enthalten massive Vorurteile (Timmermanns 2003: 19).

Bei dem Vorhaben, schwul-lesbische Aufklärungsarbeit von Durchführenden zu evaluieren stellt Timmermanns mehrere empirische Ergebnisse vor. Die geringe Rücklaufquote der angefragten Schulen von 5% überrascht nicht, da dies generell eine Erfahrung von Vereinen der außerschulischen Bildungsarbeit ist. Viel interessanter sind die Antworten einiger Ablehnungen, wie bspw., dass dies die Privatsphäre der Schüler_innen verletzen könnte oder eine direkte Verweigerung der Auseinandersetzung mit Homosexualität (Timmermanns 2003: 97)²⁶. Des Weiteren wurden die Schüler_innen anhand eines Fragebogens vor dem Stattfinden der Aufklärungsarbeit befragt sowie unmittelbar nach der Durchführung und acht bis zehn Wochen danach, um einen Vergleich zu erhalten (ebd.: 93). Der Autor der Studie hat als nichtbeteiligte Person eine teilnehmende Beobachtung während der Veranstaltung durchgeführt. Zusätzlich wurden Lehrer_innen an allen beteiligten Schulen zu ihrer Motivation befragt und anhand halbstandardisierter Interviews befragt (ebd.). Anhand der Fragebögen an die Lehrkräfte wird deutlich, dass einige mit der Thematik Homosexualität überfordert

25 Bei den bisexuell orientierten geben 26,7% Unklarheit an, 17,4% Panik und Verzweiflung und 15,5% nicht wahr haben wollen bzw. verdrängen. Die heterosexuell orientierten geben bei Unklarheit 4,3% an, bei Panik und Verzweiflung 1,7% und 0% nicht wahr haben wollen bzw. verdrängen (Watzlawik 2005: 7).

26 Insgesamt wurden 200 Schulen in Nordrhein-Westfalen angeschrieben, von den 40 Antworten waren 10 positiv und 30 eine Ablehnung (Timmermanns 2003: 95).

sind sowie der Meinung sind, dass es im Unterricht zu wenig Beachtung findet. Häufig wird angegeben, dass die Jugendlichen in der Schule mit Homosexualität nicht umgehen können, was an diskriminierenden Sprüchen deutlich wird und die Schüler_innen generell über wenig Wissen zu Lesben und Schwulen verfügen (ebd.: 101). Von den 414 Befragten geben 80% an, sich bereits mit dem Thema Homosexualität beschäftigt zu haben. Sehr viele haben bereits mit Freund_innen, Mitschüler_innen und Eltern über Lesben und Schwule gesprochen, lediglich 4% geben an, dies mit Lehrkräften thematisiert zu haben. Allgemein interessieren sich die Jugendlichen eher über die Lebensweisen und Gefühle von Schwulen und Lesben als für politische Aspekte²⁷ (ebd.: 120). Bei vielen der Proband_innen ist nach wie vor die Annahme gängig, es handele sich bei Homosexualität um eine physische oder psychische Störung (ebd.: 121). Recht offen stehen zwei Drittel der gleichgeschlechtlichen Ehe gegenüber, allerdings sinkt die Zustimmung, wenn es um das Recht von Lesben und Schwulen geht, Kinder zu adoptieren (ebd.: 122). 49% der Jungen haben gegenüber Lesben und Schwulen vor der Begegnung mit den Durchführenden der Aufklärungsprojekte eine ablehnende Haltung, während es bei den befragten Mädchen 25% sind. Diese Zahl sinkt bei der Befragung nach der Durchführung auf 36% bei den Jungen ab und bei den Mädchen auf 17%. Zur Frage des persönlichen Umgangs mit Homosexuellen reagieren 76% der Jungen und 43% der Mädchen vor der Begegnung ablehnend. Während diese Werte bei den Jungen auf 62% und bei den Mädchen auf 29% nach der Begegnung sinken²⁸ (ebd.: 126). Bei der zwei Monate nach der Durchführung stattfindenden Untersuchung geben 52% der Schüler_innen an, mit anderen Personen über die Veranstaltung gesprochen zu haben (ebd.: 138). Aus den Äußerungen, die ebenfalls auf den Fragebögen getätigt werden konnten, geht hervor, dass viele Jugendliche ihre vorurteilsbehaftete Meinung nach der Begegnung mit Lesben und Schwulen verändert haben (ebd.: 140).

Krüger und Huch untersuchten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse die Einstellungen zu sexuellen Orientierungen von 116 Schüler_innen der 8. Klassenstufe in Berlin, Hannover und Brandenburg durch halbstandardisierte Fragebögen (Huch/

27 13% interessieren sich für den Alltag, 7% interessiert, wie Schwule und Lesben mit ihrer Homosexualität zurecht kommen, 5% zeigen sich an politischen Aspekten interessiert (Timmermanns 2003: 120, 121).

28 Im allgemeinen Bereich wurden sieben Items, die eher gesellschaftliche Aspekte wie Ehe, Adoptionsrecht, Gleichwertigkeit von Heterosexuellen und Homosexuellen enthalten zusammengefasst und für den persönlichen Aspekt wurden sechs Items zum Umgang mit Homosexuellen im sozialen Umfeld, Familie usw. zusammengefasst. Insgesamt gab es sechs Antwortmöglichkeiten, wobei die ersten drei als Zustimmung und die letzten drei als Ablehnung gewertet wurden, es gab keine neutrale Antwortmöglichkeit (Timmermanns 2003: 127).

Krüger 2008). Es wurden drei Kategorien untersucht: Geschlechtsrollenverständnis, Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen und die Funktion von Sexualität (ebd.: 44). Die Einstellungsmuster der ersten Kategorie sind sehr breit. So werden biologistische, traditionelle, egalitäre, dekonstruktivistische sowie religiöse Ansichten deutlich (ebd.: 46). Die emotionalen Reaktionen bei der sexuellen Orientierung reichen von Offenheit und Neugier bis Angst und Ekel. Schüler_innen, die gleichgeschlechtliche Lebensweisen ablehnen, argumentieren biologistisch (widernatürlich), religiös (Schicksal) und heteronormativ (natürliche Beziehung zwischen Mann und Frau), während die Zustimmungen sich auf das Recht der Selbstbestimmung, Gleichheit, Universalität der Liebe, Religionskritik und eine Relativierung der Heteronormativität beziehen (ebd.: 48). Das Sexualitätsverständnis unterteilt sich in ein eindimensional gedachtes, ausschließlich für die Fortpflanzung bestimmt und in ein mehrdimensionales, das Lust und Kommunikation enthält (ebd.: 49). Die Vorstellungen zur sexuellen Orientierung sind größtenteils durch affektive Komponenten geprägt sowie durch biologistische, religiöse und traditionelle Muster. Die Autor_innen stellen eine Diskrepanz von emotionalen Meinungen und den kognitiven Einstellungen zum Thema sexuelle Orientierung fest. Erstere sind eher ablehnend, während Weitere eher zustimmend sind (ebd.: 50).

Das bei Jugendlichen ein Bedarf an Informationen über Homosexualität besteht, wird durch eine repräsentative Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung deutlich (BZgA 2006). Es wurden mit Jugendlichen und deren Eltern Interviews über Sexualität durchgeführt. Dabei geben 24% der Mädchen den Wunsch an, mehr über Homosexualität zu erfahren (BZgA 2006: 51). Bei Jungen ist das subjektive Empfinden eines Informationsdefizits über Homosexualität eher marginalisiert (ebd.)²⁹. 16% der Mädchen und 22% der Jungen möchten gerne von einer Lehrperson bei von ihnen als defizitär angesehenen sexuellen Themen aufgeklärt werden (ebd.: 31). Gleichgeschlechtliche enge körperliche Kontakte geben 6% der Jungen und 13% der Mädchen an (ebd.: 84).

Abschließend kann konstatiert werden, dass es sich nicht immer um physische Gewalt handeln muss, strukturelle Gewalt, wie versteckte Diskriminierungen und Distanzierungen seitens des sozialen Umfelds sind dabei wesentlich häufiger

²⁹ Dies deckt sich mit einer weiteren Studie von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, bei der Jungen befragt wurden und diese in den Interviews Homosexualität nicht erwähnen, wofür es viele Gründe geben kann. Wenn aber die Interviewer_innen auf Homosexualität zu sprechen kommen, betonen einige der Jungen ihre „normale“ Sexualität (BZgA 2004b: 165f).

anzutreffen (Timmermanns 2003: 70). Wichtig ist, ein Bewusstsein über homophob motivierte Gewalt bei Lehrer_innen sowie weiteren an einer Schule tätigen und involvierten Personen zu entwickeln (Hark 2002: 55). Unabhängig davon, ob sich die mit homophob-diskriminierenden Sprechakten angesprochenen Jugendlichen als schwul oder lesbisch definieren, sollen sie verletzt werden und außerhalb einer als normal empfundenen kulturellen heteronormativen Matrix verortet werden. Sich als lesbisch und schwul verstehende Jugendliche benötigen Unterstützung, da für die meisten der familiäre Druck zunimmt und sie meist mit Schuldgefühlen leben müssen, da sie die (heterosexuellen) Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen (ebd.: 55, 56).

2.3 Lehrkräfte

Bezüglich der Einstellung von Lehrer_innen zu Homosexualität liegt kaum empirisches Material vor. Timmermanns schreibt von einer Studie aus dem Jahr 1990, die feststellt, dass 85% der Lehrerinnen und 63% der Lehrer der Meinung sind, dass Homosexualität seitens der Gesellschaft zu akzeptieren sei (Timmermanns 2003: 56). Allerdings stimmen nur noch 54% der Lehrerinnen und 41% der Lehrer einer Aufklärungsarbeit von Schwulen und Lesben an der Schule zu (ebd.). Ein Viertel ist der Meinung, dass Homosexualität eine verfehlte Form des Lebens ist, da diese der Fortpflanzung nicht dienlich sei (ebd.).

Immer wieder wird in pädagogischen Zeitschriften über das „Outing“ von lesbischen und schwulen Lehrer_innen diskutiert. Meist wird die These angebracht, dass ein „Outing“ seitens einer Lehrperson bestärkend auf schwule oder lesbische Jugendliche wirken kann. „Die Erfahrbarkeit der Person eines schwulen Lehrers/ einer lesbischen Lehrerin trägt also nicht unwesentlich dazu bei, heterosexuellen Schülern und Schülerinnen einen unbefangenen Umgang mit Homosexuellen zu ermöglichen und homosexuellen Schülern und Schülerinnen – wenn auch aus der Distanz – die Selbstakzeptanz zu erleichtern“ (Hansen 1993, zit. nach Timmermanns 2003: 59). Klein und Schütz weisen in ihrer Studie nach, dass lesbische Mädchen einen besseren und selbstbewussteren Umgang mit ihrem Lesbischsein finden, wenn die Pädagog_innen mit Fragen zur gleichgeschlechtlichen Liebe umgehen konnten und/ oder selber lesbisch leben (Klein/ Schütz 1996: 29). Aufgrund des fast nicht vorhandenen empirischen Materials über schwule, lesbische, trans*, bi und/ oder queere Lehrpersonen sind Aussagen spekulativ. Dennoch kann ein Outing für wiederum lgbtq-Schüler_innen

bestärkend wirken und mögliche Ängste nehmen, allerdings sind auch mit diesem Schritt für die betreffende Lehrperson Unsicherheiten aufgrund von Vorurteilen verbunden. Es liegt im Rahmen der individuellen Entscheidung, wie weit eine nicht-heterosexuell lebende und/ oder sich trans*, queer usw. verstehende Lehrperson „outet“, wichtig ist auch bei diesem Schritt, dass es Unterstützung für die betreffenden Personen seitens der Arbeitgeberin, des Kollegiums, der Gewerkschaft etc. geben muss (Breitsprecher 2007: 67f).

Das europäische Projekt „Transfer of Information to Combat Discrimination Against Gays and Lesbians in Europe“ (TRIANGLE) führte im Rahmen der Erstellung eines Handbuch eine Bedarfsanalyse bei Lehrpersonen und Berater_innen von Kindern und Jugendlichen durch. Befragt wurden Tätige im Erziehungs- und Beratungsbereich aus verschiedenen europäischen Ländern³⁰, insgesamt 377 Proband_innen. Dabei kristallisierten sich bei den in der Erziehung tätigen Personen einige sehr häufig genannte Probleme heraus: 53% geben an, dass die Jugendlichen sich während der Thematisierung gleichgültig bis feindlich verhalten, 48% nennen ein aggressives Verhalten von Jugendlichen gegenüber Homosexuellen in der Gruppe. Knapp die Hälfte der Befragten ist sich im Umgang mit Homosexualität unsicher und 42% fehlten Unterrichtsmaterialien³¹. Die Unsicherheit bestätigt sich in weiteren verschiedenen Ergebnissen: 36% könnten nicht frei über sexuelle Unterschiede von Hetero- und Homosexuellen sprechen, 34% könnten nicht mit einem „Coming Out“ während des Unterrichts umgehen. Mehr als die Hälfte (65%) wünscht sich generell mehr Informationen, wie die Thematik Homosexualität im Unterricht behandelt werden kann. Informationen darüber zu erhalten, wie lesbische und schwule Jugendliche unterstützt werden können ist bei 46% der Proband_innen ein Wunsch. Viele der in der Erziehung tätigen Personen wünsche sich weiter mehr Informationen, wie sie mit Schwulen und Lesben zusammenarbeiten können.

2.4 Lehrplan

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung publizierte 2004 eine Studie über die Behandlung von Sexualität in Lehrplänen, Richtlinien und Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer. Dabei wurden diese inhaltsanalytisch nach verschiedenen

³⁰ Diese sind: Österreich, Italien, Niederlande und BRD.

³¹ Von den 75 aus der BRD befragten Personen geben 66% an, Unterstützung bei der Thematik Homosexualität zu benötigen.

Kategorien wie christlich-religiöse Wertorientierung, Orientierung auf Familie, Homosexualität etc. ausgewertet (BZgA 2004a: 27). Eine Pluralisierung der Lebensformen wird von allen Bundesländern zur Kenntnis genommen (ebd.: 167). Allerdings dominiert in allen Richtlinien die Höherbewertung der Kernfamilie gegenüber nicht konventionell angesehenen Lebensformen „mit einer mehr oder weniger impliziten Abwertung der vom Grundmuster der herkömmlichen Familien abweichenden Formen“ (ebd.). Bei der Thematik Homosexualität sind in allen Ländern Bestrebungen zu erkennen, der Diskriminierung entgegenzutreten, wobei hier das Spektrum von Nicht-Thematisierung (Mecklenburg-Vorpommern), nur fakultativer Behandlung (Baden-Württemberg und Sachsen), im Zusammenhang mit Problematisierungen (Bayern und Schleswig-Holstein), bis hin zur Akzeptanz der Vielfalt der sexuellen Orientierungen (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg) reicht (ebd.: 168). Tendenziell ist eine Anpassung aller analysierten Materialien hinsichtlich der Thematiken gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Vielfalt der Lebensgemeinschaften usw. festzustellen, wenn es auch nach wie vor große Unterschiede bei bspw. Homosexualität gibt (ebd.: 171).

Bereits eine Untersuchung der GEW aus dem Jahr 2002 verdeutlicht, dass in allen Rahmenlehrplänen der Bundesländer die Möglichkeit besteht, Homosexualität zu thematisieren (GEW 2002: 37). Dabei wird Homosexualität in fast allen Bundesländern im Biologieunterricht behandelt, wobei dies aber auch in anderen Fächern wie Deutsch, Sozialkunde, Ethik usw. möglich ist (ebd.). Da der Inhalt der Schulbücher rahmenlehrplankonform sein muss, ist in diesen die Thematik von schwulen und lesbischen Lebensweisen nur gering bis gar nicht repräsentiert (ebd.: 38). Allgemein stellt die Synopse große Defizite bei dem Problembewusstsein seitens der Kultusministerien der Länder fest, sei es bei homosexuellen Schüler_innen oder bei lesbischen oder schwulen Lehrer_innen (ebd.: 43f).

3 Theoretischer Überblick

Die Ursachen für homo- und transphobe Einstellungen und Handlungen sind vielschichtig. Es existieren verschiedene Erklärungsmodelle wie „homosexuellenfeindliche Ideologien, autoritär-patriarchiale Prägungen und soziale Anerkennungsdefizite“ (Soine/ Zinn 2006: 360). Der Blickwinkel der vorliegenden Arbeit liegt besonders im Bereich der gesellschaftlich-normativen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität. Im Mittelpunkt stehen die allgegenwärtigen Strukturen der Vermittlung und Repräsentation von Lebensweisen, wie zum Beispiel in dem sozialen Raum Schule, die auf das alleinige Muster der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität rekurrieren.

3.1 Heteronormativität

Das „Verständnis von (Hetero-)Sexualität als normatives gesellschaftliches Strukturierungsprinzip wird mit dem Begriff der Heteronormativität gefasst. Untersucht wird demgemäß, wie Grundannahmen über Sexualität und Geschlecht(skörper), soziale Institutionen und das Gesellschaftliche (in Form öffentlicher Diskurse, Praktiken und Institutionen) informieren und hervorbringen“ (Engel et al. 2005: 11).

Kritische Heteronormativitätsforschung erscheint zunächst als langer und umständlicher Terminus, zusätzlich vermutlich auch unverständlich. Im Deutschen entspricht der Begriff den der *queer studies*, die sich an den Universitäten der Vereinigten Staaten fest etabliert haben, während sie an deutschen Hochschulen eher eine Ausnahme bilden (Kraß 2009: 7). Allein die Geschichte von queer lässt sich nicht ins deutsche übertragen, da queer im englischsprachigen Raum ein Begriff der *hate speech* war und möglicherweise noch ist. Hate speech meint einen diskriminierenden und verletzenden Sprechakt Individuen gegenüber, die den heteronormativen Vorstellungen und Lebensweisen nicht entsprechen, bzw. diese bewusst ablehnen. Dass der Begriff heutzutage eine interdisziplinäre Wissenschaft bezeichnet, ist Folge einer positiven Wortumdeutung. Der eigentlich beleidigende Sprechakt wurde zuerst von lesbisch/ schwulen/ trans* Gruppen als Eigenbeschreibung benutzt. Diese kritische Intervention hatte eine Etablierung im akademischen Kontext zur Folge. Aufgrund der Tatsache, dass diese Geschichte im deutschen nicht wahrgenommen wird, plädieren einige

Forscher_innen eher für den Terminus *kritische Heteronormativitätsforschung* (vgl. dazu Kraß 2009).

Heteronormativität setzt sich maßgeblich mit den beiden als natürlich wahrgenommenen und verstandenen Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität auseinander. Deren gegenseitige Verwobenheit sowie „die Erkenntnis [...], dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: Sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal“ (Hartmann/ Klesse 2007: 9).

Diese „normalisierenden Identitätszuschreibungen“ (ebd.) konstruieren eine vermeintliche richtige Lebensweise, indem die sexuelle Orientierung und das Begehren als natürlich und damit nicht veränderbar gesetzt werden. Alle anderen Formen, wie Homosexualität, Bisexualität, Transgender, Transsexualität, Intersexualität usw. werden als *Abweichung* und *Anders* gesetzt und nicht selten einem pathologischen Blick unterworfen³².

Dass die Vorstellung von zwei Geschlechtern und einem heterosexuellen Begehren nicht nur Kategorien des vermeintlich Privaten sind, wird anhand der Verwobenheit mit anderen Diskursen über Körper, Familien, Erziehung, Gesundheit usw. deutlich. Damit wirken diese Kategorien und deren verschränkende Machtfaktoren als ein regulierendes Regime von Normen und Werten auf die Lebensweisen von Individuen ein.

Hierbei sind gesellschaftliche Dimensionen von Relevanz, in denen lgbtq-lebende Menschen in alltäglichen Situationen angefeindet und diskriminiert werden. Auf einer staatlichen Ebene wirken Regularien bzgl. des Adoptionsrechts, der eingetragenen Lebenspartnerschaft und bis 1994 sogar ein Paragraph im Strafgesetzbuch für Homosexuelle oder der Umgang mit intersexuell geborenen Kindern normierend. Deutlich wird dabei, dass heteronormative Vorstellungen „alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieh[en]“ (ebd.). Individuen müssen sich demgemäß einer sexuellen Identität, die wiederum mit Verhaltensnormen besetzt ist, unterwerfen. Dabei sind die sexuellen Identitäten hierarchisch angeordnet und kreisen um den Kern einer heterosexuellen Vorstellung (Wagenknecht 2007: 17). Das Unterwerfen bedeutet keine Unterwerfung einer Gruppe durch eine andere, sondern ist symbolisch als Unterwerfung von Positionen innerhalb eines Diskurses zu verstehen. Individuen können nur im Rahmen gewisser Grenzen

32 Bis 1992 führte die Weltgesundheitsorganisation Homosexualität als offizielle Krankheit.

eines Diskurses agieren und müssen sich bspw. den Vorstellungen von Mann- oder Frausein anpassen. Nicht-Normgerechtes Verhalten von den sich stets prozesshaft verändernden Vorstellungen sind jederzeit möglich, haben aber sanktionierende Konsequenzen.

Heteronormativität als Analysekonzept versucht das sichtbar zu machen, was nicht sichtbar ist, nämlich die Bedingungen, Diskurse, Dispositive, Institutionen usw., die Heterosexualität und die Binarität der Geschlechter als etwas setzen, worüber nicht gesprochen werden muss, da sie Normalität repräsentieren (Hark 2009: 28). Anhand einer heteronormativitätskritischen Analyse gelingt es, den Blick auf jegliche Konstruktionen von Geschlecht und Begehren zu legen und die Vielfalt als gleichberechtigt und nicht hierarchisch anzuordnen. Es geht nicht um die Frage, warum gibt es Homosexualität, warum gibt es Transsexualität usw., sondern um die Frage, warum gerade eine Form von Begehren und die Zweigeschlechtlichkeit als hegemonial erscheinen und welche Konsequenzen das für Individuen hat. „Western political thought has taken the heterosexual couple to represent the principal of social union itself“ (Warner, zit. nach Hark 2009: 31).

Einen großen Einfluss um die Diskussionen über Heteronormativität haben die theoretischen Ausführungen von Michel Foucault in *Sexualität und Wahrheit* sowie Judith Butlers gender- Theorie (besonders ihre Subjektkonstitution) ausgeübt und beeinflussen diese nach wie vor. Die Betrachtung der kritischen Heteronormativitätsforschung von Sexualität als eine Kategorie, die nicht qua Natur vorhanden ist, sondern ein Produkt sozialer Prozesse ist, wird maßgeblich auf Foucaults theoretischen Ausführungen zurückgeführt. Butlers Theorie dagegen erweitert den Blick hinsichtlich der vermeintlichen Zweigeschlechtlichkeit und klaren Abgrenzung der angeblichen zwei Geschlechter sowie des gegengeschlechtlichen Begehrens. Die vorgestellten theoretischen Ausführungen von Butler und Foucault werden für die Interpretation der gewonnen Erkenntnisse aus der Analyse der Unterrichtsmaterialien eine bedeutende Rolle einnehmen. Von daher werden diese im Folgenden ausführlich dargestellt. Ebenso bilden diese Herangehensweisen das theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit sowie des Terminus *vielfältige Lebensweisen*.

Zusammenfassend lässt sich Heteronormativität als eine „normative Denk-, Gesellschafts- und Zeichenordnung [bezeichnen], die Geschlecht (männlich vs. weiblich) und Begehren (heterosexuell vs. homosexuell) als Oppositionen konstruiert und somit jene Komplexität geschlechtlicher und sexueller Erscheinungsformen

verkennt, die die Queer Studies mit dem Akronym LGBTQ (*lesbian, gay, bisexual, transgender, queer*) betonen“ (Kraß 2007: 8).

Die queer studies bzw. die kritische Heteronormativitätsforschung sind ein Resultat von praktischen Formen des Widerstandes und theoretischer „Vorarbeiten“. Zwei bedeutende „Vorarbeiten“ bilden dabei Michel Foucault und Judith Butler. Für den Rahmen der vorliegenden Arbeit sind besonders die Ausführungen von Foucault bzgl. der Kategorie Sexualität von ausschlaggebender Relevanz. Erweitert wird der Rahmen mit Butlers Subjektconstitution, die einher mit ihren Denkfiguren Diskurs, Macht und Materialität gehen.

3.2 Michel Foucault

Foucault gilt als einer der einflussreichsten Intellektuellen des letzten Jahrhunderts und hat mit seinen theoretischen Ausführungen besonders auf das Denken des Poststrukturalismus gewirkt. Seine Theorie ist weit gestreut und hat sich während seines Lebens immer wieder mitunter starken Veränderungen unterzogen. Gerade auch innerhalb der queer studies wird sich immer wieder auf Foucault bezogen. Besonders großen Einfluss hat dabei seine Auseinandersetzung mit Sexualität, das so genannte Sexualitätsdispositiv. Der folgende Abschnitt setzt sich mit diesem auseinander, gleichfalls stellt es das theoretische Fundament bzgl. der sexuellen Identität im Verständnis der vorliegenden Arbeit dar.

3.2.1 Dispositiv

Unter einem Dispositiv versteht Foucault erstens eine „heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen den Elementen herstellen kann (Foucault 2003d: 392). Zweitens die „Natur der Verbindung, die zwischen diesen heterogenen Elementen bestehen kann“ (ebd.). Das heißt die Verbindung kann einmal ein Programm einer Institution sein, aber auch etwas, was zwischen zwei oder mehreren Elementen stumm bleibt. Drittens hat das Dispositiv eine

strategische Funktion, d.h. es reagiert auf eine Problematisierung (ebd.: 393). Dispositive können auch als multilineare Ensembles beschrieben werden, die sich aber nicht um ein bereits vorhandenes Objekt oder Ding drehen, sondern das, was sie beschreiben wollen immer wieder verändern und somit hervorbringen, die Linien sind immer wieder Brüchen und Richtungsänderungen unterworfen (Deleuze 1991: 153). „Die Dispositive sind also zusammengesetzt aus Sichtbarkeitslinien, Linien des Aussagens, Kräftelinien, Subjektivierungslinien, Reiß-, Spalt- und Bruchlinien, die sich alle überkreuzen und vermischen“ (ebd.: 157). Diese Linien lassen sich auch als Dimensionen von Dispositiven betiteln, welche dafür sorgen, dass immer wieder Neues produziert wird. Dispositive setzen sich immer aus Geschichte und Aktuellem zusammen, je nachdem gibt es einen geschichtlichen und aktuellen Anteil im Dispositiv (ebd.: 160). „Dieses 'Dispositiv' sind also die Gesetze, Taten, Worte oder Praktiken, die eine historische Formation konstituieren, ob es sich nun um die Wissenschaft, das Krankenhaus, die sexuelle Liebe oder die Armee handelt. Der Diskurs selbst ist dem Dispositiv immanent“ (Veyne 2009: 39).

3.2.2 Sexualitätsdispositiv

Foucault arbeitet das Sexualitätsdispositiv am intensivsten in dem ersten Band von *Sexualität und Wahrheit* aus. Im Prinzip handelt es sich bei diesem Dispositiv wieder um die Freilegung von Machtverhältnissen: „Daher wird es darauf ankommen, zu wissen, in welchen Formen, durch welche Kanäle und entlang welcher Diskurse die Macht es schafft, bis in die winzigsten und individuellsten Verhaltensweisen vorzudringen, welche Wege es ihr erlauben, die seltenen und unscheinbaren Formen der Lust zu erreichen, und auf welche Weise sie die alltägliche Lust durchdringt und kontrolliert“ (Foucault 1983: 19). Zweck ist nicht die Freilegung einer Wahrheit oder einer Lüge über den Sex³³ (*le sexe*), sondern den „Willen zum Wissen“ freilegen, eben den Willen,

33 In „Der Wille zum Wissen“ besteht allerdings die Schwierigkeit der Übersetzung, denn Foucault schreibt im französischen von *le sexe*, was in der deutschen Übersetzung als Sex erscheint. Nun geht der Bedeutungszusammenhang des deutschen Sex eher mit Sex haben, Sex machen einher, in der französischen Gewichtung fallen aber noch das Geschlecht sowie Begehrensstrukturen mit hinein und müssen bei einer Lektüre der deutschen Übersetzung mitgedacht werden (vgl. dazu Gehring 2008a: 291). Eine weitere Schwierigkeit existiert bei Foucaults Wiedergabe der Begrifflichkeiten Sexualität und Sex. Diese grenzt er einmal voneinander ab, um sie an anderen Stellen aber doch wieder synonym zu verwenden (vgl. Marti 1988: 103). Wobei davon ausgegangen werden kann, dass Foucault, wie er das auch in einem Interview mit L. Finas erwähnt (Foucault 1978: 114), den Sex dem Sexualitätsdispositiv gegenüber als inhärent setzt und das Sexualitätsdispositiv den Sex überhaupt erst hervorbringt.

welcher den Sex als Wissensobjekt hat interessant werden lassen. Grundlage ist die Analyse all der Mechanismen, „die einen Wahrheitsdiskurs über den Sex eingeführt [haben]“ (Foucault 1978: 101).

Gemäß Foucault gab es um den Sex herum eine „diskursive Explosion“ (Foucault 1983: 23), es wurden Felder abgesteckt, in denen es möglich war/ist über Sexualität zu sprechen. Hierarchien bestimmten/bestimmen darüber, wer, in welcher Position mit wem wann über Sexualität sprechen kann (ebd.). Die Begriffe, die Sexualität markieren, sind dabei Veränderungen unterworfen, im gleichen Sinne können neue Begriffe etabliert werden³⁴. Für das 18. Jahrhundert macht Foucault eine „Polizei des Sexes“ (ebd.: 31) aus. Unter Polizei sind hier alle möglichen diskursiven als auch nicht-diskursiven Praktiken zu verstehen und nicht nur allein die Institution Polizei, die aber ein Teil dessen ist. Die *Polizei des Sexes* kontrolliert und verwaltet die „Bevölkerung' als ökonomisches und politisches Problem“ (ebd.) Diese Problematisierung der Bevölkerung geht einher mit der Verbindung eben dieser mit unterschiedlichen Variablen „wie Geburtenrate, Sterblichkeit, Lebensdauer, Fruchtbarkeit, Gesundheitszustand, Krankheitshäufigkeit, Ernährungsweise und Wohnverhältnissen“ (ebd.). Im Mittelpunkt dieser Kontrolle verortet Foucault den Sex, denn dieser ist „zum öffentlichen Einsatz zwischen Staat und Individuum geworden“ (ebd.: 32). Der Staat muss also wissen und erfassen, wie es um die Fruchtbarkeit, die Geburtenrate, die Geschlechtsreife, die Häufigkeit von Geschlechtsbeziehungen usw. bestellt ist. Ab dem oben beschriebenen Zeitpunkt setzt die Diskursivierung des Sexes ein (Jäger 2000: 36). In diesem Zusammenhang setzt Foucault das Aufkommen des Sexualitätsdispositivs seit dem 18. Jahrhundert an, welchem zunächst allerdings das Allianzdispositiv vorangegangen ist. Dieses regelte die verwandtschaftlichen Beziehungen, das Heiraten, die Übermittlung der Güter und Namen (Foucault 1983: 105). Die politisch und ökonomische Entwicklung machte eine umfangreichere und subtilere Kontrolle notwendig, so dass das Allianzdispositiv von dem Sexualitätsdispositiv überlagert wurde, ohne das erstere ganz aufzulösen. Während das Allianzdispositiv „sich um ein Regelsystem auf[baut], das das Erlaubte und das Verbotene, das Vorgeschiedene und das Ungehörige definiert [...], funktioniert [das Sexualitätsdispositiv] vermittels

³⁴ Deutlich wird dies anhand des Begriffes Onanie (respektive Masturbation usw.). Während medizinische Werke des 18./19. Jahrhunderts Onanie noch als eine zu kontrollierende Krankheit einstufen, erscheint dieser Begriff heute ganz selbstverständlich in so genannten Aufklärungsbroschüren (vgl. BZgA) und kann selbst Teil des Unterrichts sein. Während sich dieser Begriff früher im verworfenen Bereich eines Diskurses aufhielt, ordnet er sich heute eher um die Normalität an.

mobiler, polymorpher und konjunktureller Machttechniken“ (ebd.: 105/106). Das Sexualitätsdispositiv weitet gegenüber dem Allianzdispositiv die Kontrollformen aus. Die wichtigste Kontrollinstanz ist der produzierende und konsumierende Körper, d.h. es erfindet, erneuert und durchdringt die Körper immer detaillierter (ebd.: 106)³⁵.

Die wahre Sexualität eines Subjektes soll anhand des Geständnisses, oder besser: des Geständniszwangs³⁶, sichtbar werden. So wird die Chimäre eines wahren Kerns aufrechterhalten, welche durch gewisse Methodiken gefunden werden kann. In der Kirche ist dafür die Beichte vorgesehen, alle Sünden, vor allem die Sünden des Körpers, müssen offen gelegt werden, um so wieder den wahren Pfad des Sex einzuschlagen. Die Sexualität wird damit zu einer maßgeblichen und bestimmenden Kategorie für eine subjektive Identität. Auch innerhalb medizinischer, pädagogischer, behördlicher³⁷ Institutionen soll eine Öffnung hinsichtlich des sexuellen Seins der Menschen erreicht werden.

Diese (sexuellen) „Natürlichkeiten“ werden dann zum festen Charakter von Individuen, die sich von den sie unterdrückenden Mächteverhältnissen befreien müssen und so zu ihrer wahren Sexualität gelangen können. Diese angebliche Befreiung lehnt Foucault konsequent ab, denn nach seinem Machtverständnis unterdrückt diese nicht eine schon immer vorhandene Sexualität. „Die Macht ergreift und umschlingt den sexuellen Körper“ (ebd.: 49), dieser kann nie außerhalb der Macht stehen (Marti 1988: 103). Sie kann also nicht mit Unterdrückung und Verboten gleichgesetzt werden. Macht bringt vielmehr neue Sexualitäten hervor und kann diese ordnen und klassifizieren. „Als

35 Beispielhaft sei hier auf die so genannte Intersexualität verwiesen. Dieser Begriff (neben weiteren wie Hermaphroditismus, Disorders of sexdevelopment usw.) markiert Menschen, welche nicht einem vermeintlich weiblichen oder vermeintlich männlichen Geschlecht zuzuordnen sind (Foucault 2005f: 142f). Bei den meisten Geburten, wo Intersexualität festgestellt wird, wird dies sofort mit medizinischen Eingriffen „behoben“, verbunden ist dies dann mit jahrelangen Folgebehandlungen. Willkürlich festgelegte (medizinische) Grenzen legen fest, ab wann von einem männlichen (biologischen) Geschlecht und ab wann von einem weiblichen (biologischen) Geschlecht gesprochen werden darf. Intersexuell markierte Menschen sind nicht nur medizinischem Druck ausgesetzt, ebenso wirken gesellschaftliche Zwangsvorstellungen, welche für alltägliche Diskriminierungen sorgen (vgl. dazu Janssen 2009; Butler 2009: 97f).

36 Als eine zeitgenössische Variante des Geständnis kann das so genannte *coming out* gelten. Dieses wird besonders von Schwulen und Lesben verlangt. Anhand dieses Begriffes werden gleich mehrere Tatsachen deutlich. So wird einmal der heteronormative Charakter einer Gesellschaft deutlich, da sich heterosexuell definierende Personen nicht outen müssen und wiederum Identitäten fixiert werden, indem als Kategorie Schwul oder Lesbisch gilt und Menschen somit wieder eine Ordnung erfahren, die Vielheiten also klassifiziert werden können. Prozesshafte Veränderungen sind so nicht vorgesehen.

37 Was für Konsequenzen ein behördlich/gesetzlicher Zwang bezüglich einer wahren sexuellen Identität haben kann, wird anhand der Rechtssprechung deutlich. Wenn eine Person einen Asylantrag aufgrund der sexuellen Orientierung in der Bundesrepublik stellt, wird staatlicherseits ein Gutachten erstellt, in welchem festgestellt werden muss, ob die asylantragstellende Person wirklich schwul oder lesbisch ist. Sollte dies nicht zu treffen, kann der Asylantrag verweigert werden (Vgl. dazu Villa 2003: 114; Gutiérrez Rodríguez/ do Mar Castro Varela 2000).

Genealogie geht Foucault die Frage der Sexualität streng historisch an; Sexualität ist ein historisches Konstrukt, kein zugrunde liegender biologischer Referent.“ (Dreyfus/Rabinow 1994: 199). Die Macht produziert anhand verschiedener Mittel, wie zum Beispiel der Ehe, der Schule, der Pfarrerin, den Gesetzen, den Filmen usw. überhaupt erst sexuelle Körper (Jäger 1994: 118).

Macht ist nichts den Individuen äußeres, sondern sie durchläuft sie und kann auch von einzelnen Menschen eingesetzt werden. Aufgrund dieses Machtverständnisses leitet Foucault vier Regeln für die Beziehung Macht-Sexualität her: die erste *Regel der Immanenz* besagt, dass Macht und Sexualität immer zusammengehören, die Macht ist dem Sexualitätsdispositiv immanent. Die *Regel der stetigen Variationen* benennt den ständigen Transformationscharakter des Macht-Wissens Komplexes (des Wissens um Sexualität). Dies meint eine Analyse der Schemata der Modifikation, die innerhalb des Komplexes wirken. Drittens geht es um das *zweiseitige Beziehungsverhältnis*, dies meint die Einbettung in eine größere Gesamtstrategie, was aber nicht mit Mikro- und Makrostrategie verwechselt werden kann, denn alle Strategien bedingen sich gegenseitig. Die vierte Regel ist die *Regel der taktischen Polyvalenz der Diskurse*, die besagt, dass das Gesagte und Nicht-Gesagte bei einem Sexualitätsdiskurs untersucht werden muss, da dieser wiederum durch viele verschiedene Diskurse und Elemente beeinflusst wird (ebd.: 98f). Dieses erweiterte Machtverständnis verlässt die Ansicht, dass Macht etwas zu Besitzendes von Individuen und/oder Gruppen sein kann sowie dass Macht von Herrschenden den Beherrschten gegenübersteht: „Macht ist nicht als das fixierbare Vermögen, als die dauerhafte Eigenschaft eines individuellen Subjekts oder einer sozialen Gruppierung zu denken, sondern als das prinzipiell labile und unabgeschlossene Produkt der strategischen Auseinandersetzungen zwischen Subjekten“ (Honneth 1994: 173/174). Foucault prägt für diesen Machttypus den Begriff Bio-Macht³⁸, dem kein juristisch-diskursiver Machttyp³⁹, dessen Kennzeichen das Verbot ist, und kein negativer, d.h. unterdrückender Typus, mehr zu Grunde liegt (vgl. Foucault 1983: 135). In diesem Sinne ist Macht ebenso positiv, weil produktiv. „Das Biologische spiegelt sich im Politischen wider: Anhand von naturwissenschaftlichen Kategorien wie 'Spezies' und 'Bevölkerung' will man die Menschen untersuchen. Die menschliche Fortpflanzung wird zum Gegenstand der neuen Wissenschaften“ (Jäger 2008: 40). Der

38 Die Termini Bio-Macht bzw. Bio-Politik sind vonseiten Foucaults eher beiläufige Wortprägungen, sie haben aber seit den 1990'er Jahren eine breite Wirkung entfaltet (Gehring 2008b: 230).

39 In seinen anfänglichen Werken und Textproduktionen bleibt Foucault einem juristischen Machtverständnis gedacht als Repression und Unterdrückung von Körpern verhaftet, dieses Machtbild ändert sich dann in den 1970'er Jahren (Moebius 2008: 160).

Bereich der Macht, die Vielfältigkeiten von Machtfragen und -wirkungen sind dabei aber nicht unabhängig von ökonomischen Prozessen und Produktionsbeziehungen zu denken (Foucault 1978: 111).

Des Weiteren beschreibt Foucault vier strategische Komplexe, die Macht- und Wissensdispositive um den Sex aufbauen. Bei der ersten Strategie, der *Hysterisierung des weiblichen Körpers*, werden drei Prozesse benannt. Eben dieser Körper wurde gänzlich mit Sexualität gleichgesetzt, indem er mit dem Gesellschaftskörper in Verbindung gebracht wurde und dessen Fruchtbarkeit regeln muss und gewährleisten muss⁴⁰. Weiterhin die Verbindung mit der Familie: der weibliche Körper muss für deren Stabilität, Funktionieren und Reproduktion Sorge tragen⁴¹. Schließlich die Verbindung mit dem Kind, hier wird ein Leben lang eine biologisch-moralische Verantwortung aufrechterhalten⁴² (Foucault 1983: 103f).

Die Pädagogisierung des kindlichen Sexes bezeichnet die Setzung von Kindern als „vorsexuelle“ Wesen, die trotz ihrer „Vorsexualität“ in der Lage sind, Sexualität zu leben. Dieses Paradox wiederum muss in „vernünftige“ moralische Bahnen gelenkt werden. Diese Bewegung von Kindern auf der Scheidelinie des Sexuellen muss von Elter(n), Erzieher_innen, Lehrer_innen, Ärzt_innen usw. kontrolliert werden (ebd.)⁴³. Die Beschränkung und Förderung der Fruchtbarkeit auf Paare anhand von sozialen, politischen, steuerlichen, moralischen usw. Maßnahmen bezeichnet Foucault als dritte Strategie mit der *Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens*. Hierbei wird auch wieder die Verantwortung gegenüber dem Gesellschaftskörper betont (ebd.). In dieses Denkschemata fällt auch die Familie, welche möglichst den Boden der Sexualität bilden sollte und als kleinste Zelle stabilisierend auf die Gesamtgesellschaft wirkt. Die beiden gesellschaftlichen Institutionen Familie⁴⁴ und Ehe erscheinen nach wie vor als die

40 Die Verbindung mit dem nach Foucault genannten Gesellschaftskörper kann anhand der statistischen Erfassung der so bezeichneten Fertilitätsraten beschrieben werden, indem je nach Land, Bundesland, Stadt usw. die Geburten pro Frau gemessen werden und miteinander verglichen werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Weiter lassen sich hier verschiedene Diskurse um Akademiker_innen anschließen, wo immer mal wieder der Ruf laut wird, dass diese zu wenig Kinder bekommen.

41 Dies beinhaltet die Zuweisung der Frau in den Raum des vermeintlich Privaten und somit der Reproduktion und die Zuweisung des Mannes in den vermeintlichen Raum des Öffentlichen und somit den Raum der Produktion (vgl. de Beauvoir 1984: 399f). Auch wenn es hier in der heutigen Zeit zu Wandlungen gekommen ist, leisten Frauen den größten Teil der Arbeit innerhalb der Familie (vgl. BMFSFJ 2005: 278f).

42 Vgl. dazu: de Beauvoir 1984: 469f.

43 Foucault bezieht sich hier auf den „Krieg gegen die Onanie“ (Foucault 1983: 104), welcher diese Sexualpraktik bei Kindern tabuisierte und zu Bestrafungen führte.

44 Wobei es starke Wandlungen bei beiden gab und gibt, so ist es möglich, das Lesben oder Schwule eine Lebenspartnerschaft-ein eheähnliches Konstrukt-eingehen können (die heterosexuelle Ehe somit in „Schwierigkeiten“ gerät), viele Ehen geschieden werden, mehrere Eheschließungen nacheinander gesellschaftlich nicht mehr verpönt sind usw. Auch ist der Familienbegriff und die Ansicht bzgl. dieser

beiden mächtigsten Institutionen bezüglich des Zusammenlebens von Menschen. Genau in dieser Mächtigkeit aber liegt die Verarmung an anderen Beziehungsmodellen, die entweder sehr schwach ausgeprägt sind oder bisher gar keine Nennung erfahren haben (Foucault 2005g: 370). Schließlich folgt als vierte Strategie die *Psychiatisierung der perversen Lust*. Der gesamte Bereich des Sexuellen wird als autonomer, biologischer und somit natürlicher Instinkt dargestellt, wobei bei diesem des Weiteren ein Bereich des Normalen sowie Bereiche der Anomalie festgemacht werden. Dem Sex wird eine äußerst weitreichende Rolle bei der Erklärung von individuellem Handeln zugeschrieben (ebd.).

An Foucaults Darstellungen gibt es die Kritik, dass er „seine Theorie des Zusammenhangs von Wissen, Macht, Diskurs und Subjekt ohne besondere Berücksichtigung der Kategorie 'Geschlecht' konzipiert“ (Becker-Schmidt/ Knapp 2007: 133)⁴⁵ sowie das biologische System der Zweigeschlechtlichkeit unberücksichtigt lässt (vgl. dazu Mümken 2008: 94). Dennoch kann sein Konzept der Konstruktionsbedingtheit von Körpern⁴⁶ besonders ertragreich für die queer studies usw. sein (Sarasin 2005: 163)⁴⁷. So weist Gehring (2008a) darauf hin, dass die vier Strategien auch „im Hinblick auf die Geschlechterfrage [ausbuchstabiert]“ (Gehring 2008a: 292f) werden können. Zunächst die *Sexualisierung des Kindes*, d.h. alle Menschen müssen von Geburt an ein eindeutiges Geschlecht, welches der Kategorie Frau oder der Kategorie Mann zugewiesen werden kann, aufweisen. Zweitens müssen Individuen ein „normales“ Sexualeben entfalten, alles Abweichen wird als krankhaft dargestellt und muss somit einem Heilungsprozess, im schlimmsten Falle einer Zwangsinternierung unterzogen werden. Die *perverse Lust wird psychiatisiert*, da „der sexuelle Instinkt [...] als autonomer biologischer und psychischer Instinkt isoliert worden [ist]“ (Foucault 1983: 104). Drittens wird der weibliche Körper vom männlichen Körper unterschieden (*Hysterisierung des weiblichen Körpers*), indem er als Gesellschaftskörper zu fungieren

gewandelt, aber trotz allem fügen sich viele Modelle wieder in meist heterosexuelle Zweierbeziehungen ein und lassen keine weiteren wirklichen Alternativen zu. Die empirische Untersuchung bestätigt die Mächtigkeit von der heterosexuellen Kleinfamilie (vgl. Abschnitt 5).

45 Auch wenn sich Foucault nicht sehr intensiv mit der Kategorie Geschlecht und den Kategorien Frau und Mann auseinander setzt, beschäftigt er sich gerade in *Der Wille zum Wissen* mit der Konstruktion des weiblichen Körpers, indem er als eine der Machtstrategien die Hysterisierung des weiblichen Körpers anspricht. Des weiteren benennt er auch männliche Herrschaftsverhältnisse (vgl. Foucault 1978: 110).

46 Foucault weist eindeutig auf den Konstruktionscharakter auch des männlichen und weiblichen Geschlechts hin, indem dieses als Produkt des Sexualitätsdispositiv verstanden wird (Foucault 1978: 144).

47 Mitte der 1980'er Jahre wies Treusch-Dieter bereits auf die Bedeutung für die feministische Bewegung hin, indem nicht die Frage formuliert werden soll, was bspw. am weiblichen Sex unterdrückt wird, sondern wie, d.h. durch welche Strategien, unterdrückt wird (Treusch-Dieter 1985:81).

hat, der fruchtbar sein muss, als substanzieller Körper für die Familie und als Körper, der Kinder hervorbringt und somit eine besonders biologische-moralische Verantwortung diesen gegenüber hat (ebd.: 104). Schlussendlich wird die heterosexuelle Kleinfamilie zum biologisch notwendigen Kernmodell einer Gesellschaft gesetzt, was Foucault mit *Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens* beschreibt (Gehring 2008a: 292f).

Bezugnehmend auf die Kritik, Foucault beachtet die Kategorie Geschlecht und das System der Zweigeschlechtlichkeit zu marginal, wird für die theoretische Fundierung der Arbeit Judith Butler mit ihrem Konzept der diskursiven Produktivität von Vorstellungen rezipiert. Butlers Herangehensweise ermöglicht eine Sichtweise auf die Geschlechtsidentität, mit all ihren Konsequenzen des Seins, die sie ent-naturalisiert und als eine Kategorie erscheinen lässt, die überhaupt erst durch den Diskurs, der Sprache, hervorgebracht wird. Der Diskurs Realität nicht alleinig abbildet, sondern Realität auch schafft.

3.3 Judith Butler

Die in Berkeley an der University of California und an der European Graduate School lehrende Professorin Judith Butler gilt als eine der einflussreichsten Theoretikerinnen der queer studies. Butler ist seit der Publikation von *Gender trouble* (dt. *Das Unbehagen der Geschlechter*) Anfang der 1990'er Jahre zu einer umfänglich rezipierten Autorin avanciert⁴⁸. Sie wird des Öfteren als postmoderne Theoretikerin beschrieben, wobei in diesem Terminus meist eine postulierte Beliebigkeit von Normen, Werten, Meinungen, Ansichten usw. unterstellt wird. Eher kann Butler einer poststrukturalistischen Theorieproduktion zugeordnet werden, da sie die Sprache als ein Mittel betrachtet, das Wirklichkeit schafft und organisiert (Villa 2003: 19) und diese somit ernst nimmt, denn sie bildet Kategorien, die für Menschen und deren Alltag

48 Besonders nach dem Erscheinen von *Unbehagen der Geschlechter* auf deutsch wurde Butler von deutschsprachigen Feministinnen kritisiert. Duden warf ihr vor, sie würde die Frau entkörpern (Duden 1993: 26), Lorey bezog sich auf ihr Diskursverständnis und behauptete, der Körper sei bei Butler lediglich Text (Lorey 1993: 15; Vgl. dazu Lindemann 1993: 44f). Die Gefahr der Ablösung eines biologischen Determinismus durch einen sozialen beschreibt Reuter (Reuter 2004: 108). Seit Ende der 1990'er Jahre wird stärker auf Butlers Ausblendung der politischen Ökonomie (Fraser 2001: 263; Annuß 1996: 510) und damit gewisser Gefahren, die bei der Forderung bei einer Anerkennung und Erweiterung von Subjektidentitäten innerhalb des Neoliberalismus bestehen, nämlich deren Einbettung in Konsum- und Arbeitsprozesse und eine damit einhergehende Essentialisierung (Engel 2001: 346f; Engel 2005: 224f). Butlers Sprachstil ist von Fraser als inhuman bezeichnet worden (Fraser 2001: 312) und von Marta Nussbaum als „pounderous and obscure“ (Nussbaum 1999: 38).

bestimmend sind und werden sowie Positionen markieren. Wie wichtig der Umgang mit Kategorien innerhalb unseres Alltags ist, macht Butler selbst deutlich, indem sie sich unter anderem als Person und Theoretikerin als Lesbe, Frau, queeres Subjekt und Feministin positioniert.

3.3.1 Diskurs, Macht und Materialität

Da sich Judith Butler besonders in ihren anfänglichen theoretischen Ausführungen stark auf eine diskursive Produktion von Geschlechtsidentitäten sowie Subjekten bezieht und eine diskurs- und sprachtheoretische Fundierung beständige Denkfiguren bleiben, wird zunächst das butlerische Diskursverständnis formuliert. Diskurse „sind Systeme des Denkens und Sprechens, die das, was wir von der Welt wahrnehmen, konstituieren, indem sie die Art und Weise der Wahrnehmung prägen. Tatsächlich richtet sich der poststrukturalistische Diskursbegriff gegen eine Auffassung der Sprache als Deskription, das heißt als ein reales Abbild bestehender Tatsachen und Dinge“ (Villa 2003: 20)⁴⁹. Die von Subjekten wahrgenommenen in der Welt vorhandenen Dinge sind nicht vor-diskursiv existent, sondern erlangen erst durch Diskurse, anhand von Begriffen, eine Bedeutung. Somit werden diese durch Sprache geformt bzw. hervorgebracht. „Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv“ (Butler 1994a: 129). Geschehen kann diese Hervorbringung und Formung nur durch Subjekte. Diskurse entziehen sich nicht den Subjekten und sind diesen „außerhalb“, ganz im Gegenteil können diese nur konkret von Subjekten vollzogen werden: „ohne Subjekt kein Diskurs, ohne Diskurs kein Subjekt“ (Weinbach 1998: 54). Trotz dieser verantwortungsethischen Feststellung wird deutlich, dass Subjekte in bereits vorhandene Diskurse hineingeboren werden. Die Diskurse über bestimmte Tatsachen und Dinge sind bereits vor dem Subjekt mit ihren verbundenen Geschichten existent (Butler 2006: 55). Deutlich wird dadurch, dass Diskurse einer stetigen Veränderung unterliegen, sie sind dynamische Konstrukte (Butler 2006: 62). Diese dynamischen Diskurse lassen sich nicht ohne Macht denken bzw. kritisch analysieren. Butlers Verständnis von Macht lehnt sich an das von Foucault an: Macht ist einmal eine Instanz, die ein Subjekt überhaupt erst hervorbringt, wiederum aber auch die Bedingung zur Kritik darstellt. Sie ist nicht nur den Subjekten äußerlich, sondern ist auch in deren Psyche, also dem „inneren“ eines Subjekts, enthalten und

⁴⁹ Butler selbst rechnet sich „wenn auch zögerlich“ (Villa 2008: 149) dem Poststrukturalismus zu.

damit hat auch das einzelne Subjekt Macht (Butler 2001a: 7f). Kein Subjekt kann außerhalb dieser Macht stehen, jegliche Auseinandersetzungen mit den Begebenheiten und den noch zu schaffenden Dingen dieser Welt finden immer durch den Blickwinkel der Integration in die Machtkonstellationen, die sich durch Normen, Werte, Regeln usw. äußern, statt (Butler 1994b: 35). Hier wird allerdings ein Unterschied zu dem „späten“ Foucault deutlich: sieht dieser ein juridisches Machtverständnis durch eine rein produktive Erscheinungsform von Macht, die nicht mehr unterdrückt, sondern lediglich als produktiver Faktor in Erscheinung tritt abgelöst, ist dieses bei Butler vorhanden, indem sie immer wieder auf Regulierungen und Normen, die auf Subjekte einwirken, eingeht (Stanislawa 2001: 62f). Beiden zugleich ist allerdings die Ablehnung eines Machtverständnisses von „oben nach unten“, für sie stellt Macht ein Netzwerk dar, das sich in allen gesellschaftlichen Kontexten wiederfindet. Macht wird somit von sozialen Akteur_innen, Institutionen, Verbänden, Parteien, Vereinen, einzelnen Individuen, Schulen, Familien usw. getragen, reproduziert und verändert.

Gender ist für Butler bspw. „eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs“ (Butler 2009: 9), die sie meistens als soziale Normen darstellt. In diesem Sinne besteht die Möglichkeit Unterdrückungen mit in die Analyse einzubeziehen, was aber dem produktiven Charakter von Diskursen nicht zuwiderläuft. Normen dürfen dabei nicht mit Gesetzen gleichgesetzt werden. Während Gesetze versuchen etwas möglichst genau festzuschreiben, sind Normen nicht festgeschriebene Orientierungen. Sie geben den Subjekten einen (Handlungs)Rahmen des Möglichen vor, dieser ist aber nicht eindeutig festgelegt und auch Sanktionen bei Nichtbeachtung oder Nichteinhaltung von Normen können nicht eindeutig antizipiert werden (Diestelhorst 2009: 37, 38).

Wichtig bleibt festzuhalten, dass Diskurse für Butler repressiv als auch produktiv sind und Subjekte durch diese erst hervorgebracht werden und nur innerhalb der Diskurse handlungsfähig sein können (Butler 2001a: 7f). Das, was sie *mächtig* produziert, ist gleichzeitig die Bedingung zum Widerstand.

Dass eine körperliche Materialität vorhanden ist, wird von Butler nicht verneint. Die Frage ist nur, „wo das Biologische, das Psychische, das Diskursive, das Soziale anfangen und aufhören“ (Butler 2009: 298). (Geschlechts)Körper sind auch außerhalb von Diskursen vorhanden⁵⁰, nur stellen diese eine Hervorbringung von normativen Regulierungen dar. Materialität ist für Butler eher der Vorgang der Entstehung von

⁵⁰ Dies stellt keinen Widerspruch zu dem weiter oben beschriebenen dar, dass der Körper nicht vor-diskursiv sein kann, sondern lediglich die Annahme Butlers, dass das Vor-Diskursive für uns nicht begreif- und fassbar ist.

(Geschlechts)Körpern (Butler 1997: 22).

3.3.2 Performativität und Zitat

Butler bezeichnet ihr Vorgehen als genealogische Methode, die sie an Foucault anlehnt (Vgl. dazu Villa 2006: 161f). Auch wenn Butler bisher keine Analyse von Historizitäten von Diskursen vorgelegt hat, gibt es dennoch gerade durch ihr Modell der Performativität Anknüpfungspunkte für historische Untersuchungen von Zitaten (Vgl. dazu Moshövel 2009: 39f; Villa 2003: 138), d.h. von Bedeutungsaussagen sowie einer Analyse der Produktivität von Diskursen. Der Begriff Performativität ist der Sprechakttheorie von Austin entlehnt und bezieht sich auf getätigte Äußerungen, die in dem Augenblick, wo diese formuliert werden, das Bezeichnete produzieren⁵¹. Die Wirkung, d.h. die soziale Konsequenz von performativen Sprechakten hängt von den unterschiedlichen Situationen ab. Nicht jeder Sprechakt produziert per se das Gesagte. Die kirchliche Trauung zweier Frauen durch einen katholischen Priester bleibt, zumindest auf institutioneller Ebene, folgenlos⁵². Um eine produktive Wirkung zu entfalten, benötigt die Akteurin, die einen performativen Sprechakt vollzieht einen Status, der ihr eine Position zur Verfügung stellt, welche wiederum für die Möglichkeit einer Produktion sorgt⁵³. „Weiter hängt diskursive Performativität ab von der geglückten semantischen Kodierung bestimmter Begriffe, also von der intelligiblen⁵⁴ Verwendung zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort durch die richtige Person (richtig selbstverständlich immer in Anführungszeichen)“ (Villa 2003: 35). Anhand des Modells der Performativität kann es gelingen aufzuzeigen, dass sich Normen, Werte, Vorstellungen usw. durch die Wiederholung von Sprechakten innerhalb eines Diskurses materialisieren und dann, durch die permanente Wiederholung, als Natürlichkeiten erscheinen (Butler 1997: 22f; vgl. dazu Bublitz 2002: 22f). Geschlecht(skörper) sind materialisierte Effekte der Zitate, auch wenn die Performationen Zitate sind, ist das Resultat ein materielles. Materialitäten werden nicht negiert, die Wahrnehmung dieser

51 Austin bezeichnet „einen Akt, den man vollzieht, indem man etwas sagt“ (Austin 2002: 117) als Illokution.

52 Allerdings kann die Bedeutung auf symbolischer Ebene von Wichtigkeit sein, so haben die beiden lesbischen Aktivistinnen Irina Shepitko und Irina Fedotova-Fet versucht im Jahr 2009 vor einem Moskauer Standesamt zu heiraten. Auch wenn ihr Antrag abgelehnt wurde, sorgte der Akt für internationale Aufmerksamkeit (queer-news 2009).

53 Ärzt_innen haben bspw. die Position inne, zu entscheiden welchem vermeintlichen Geschlecht ein Individuum zugeordnet werden kann.

54 Intelligibel meint bei Butler das sozial Anerkannte, das, was sich in eine akzeptierte Norm integrieren lässt (Villa 2003: 158).

kann aber nur durch Diskurse stattfinden. Durch den Diskurs wird der Effekt materialisiert. Folglich kann es aufgrund der Zitate nichts Authentisches am Geschlecht geben (Butler 1991: 49). Die Geschichte der Wiederholung verdeutlicht, wie instabil die Signifikanten⁵⁵ in ihrer Bedeutung sind, denn es kommt mit jedem Zitat zu Veränderungen. In jedem Zitat liegt eine Inkongruenz, ein getätigtes Zitat ist nie deckungsgleich mit seinem Vorgänger-Zitat, diese Inkongruenz, kann für eine Bedeutungsverschiebung ausgenutzt werden (Moebius/ Quadflieg 2005: 168; Quadflieg 2006: 119). Die Grenzen der Bedeutung von Signifikanten können durch die Zitate ins Wanken gebracht werden, für Butler liegt somit Widerstandspotenzial im bereits vorhandenen Diskurs (Wagner 1998: 94). Ein getätigtes Zitat hängt Maßgeblich von seiner bisherigen Geschichte ab. Diese kann aber durch eine Wiederholung performativ verändert werden.

3.3.3 Subjektkonstitution

Eine der bestimmenden Denkfiguren Butlers ist die Konstituierung von Subjekten⁵⁶ sowie Vorstellungen über deren Identität. „[A]ll Butler's books ask questions about the formation of identity and subjectivity“ (Salih 2002: 2). Butler stellt immer wieder die Fragen, wie (Geschlechts)Subjekte konstituiert werden und sich deren Begehren als *natürlich* darstellt. Anhand der Subjektkonstitution stellt Butler die Frage: „'wie' ein Subjekt sein muss, um intelligibel zu sein“ (Villa 2006: 162). Bereits in *Unbehagen der Geschlechter* bricht Butler mit der Vorstellung einer Unterscheidung von *sex* und *gender*. Diese Unterscheidung beruht auf der Annahme, dass *sex* das biologische Geschlecht, den Körper als Geschlechtskörper, darstellt und *gender* das soziale Geschlecht, das kann dann als die soziale „Bearbeitung“ des geschlechtlichen Körpers verstanden werden. Diese Unterscheidung hat sich auch im deutschsprachigen Raum durchgesetzt (Mogge-Grotjan 2004: 8). Das biologisch-determinierte Geschlecht (*sex*) wird in diesem Verständnis der Natur zugeordnet, ist dadurch konsequenterweise nicht zu verändern, während das soziale Geschlecht (*gender*⁵⁷) der Kultur und damit der

55 Die klassischen Zeichenmodelle unterscheiden zwischen dem Signifikanten, dem Signifikat und dem Referenten. Der Referent spiegelt dabei das Reale, So-Vorhandene in der Natur wider, während der Signifikat die Vorstellung von einem Ding/ einer Sache (Referent) im Bewusstsein ist und der Signifikant dann der Begriff/ das Wort, das die Vorstellung über den Referenten sprachlich transportiert.

56 Subjekte ist dabei kein Synonym für Individuum und/ oder Person (Creutzburg 2006: 438).

57 Butler versteht unter *gender* nicht nur das soziale Geschlecht, sondern eher Geschlechtsidentität (Villa 2003: 148), wobei dort dann auch psychische Setzungen von Individuen mit hineinwirken.

Veränderbarkeit zugeordnet wird (Colebrook 2004: 9). Butler zieht den vermeintlich biologischen Körper aus seiner Essentialisierung und Ontologisierung heraus und stellt diesen als eine ebenso kulturelle Konstruktion dar, hebt damit die Unterscheidung von einem biologisch-natürlichen und sozial-konstruierten Körper auf. *Sex* unterliegt immer einer temporären und kulturellen gesellschaftlichen Lesart. Butler erweitert ihre Subjekttheorie immer wieder und setzt sich mit den unterschiedlichen Regulierungsmechanismen, die auf Körper wirken auseinander.

In *Das Unbehagen der Geschlechter* beschreibt Butler eine der wichtigsten Kritiken der queer studies: Identitätskategorien müssen in ihrer Verdinglichung entlarvt werden und somit einer Kritik unterzogen werden (ebd.: 20). Dadurch gelingt es, deren kulturellen Konstruktionscharakter aufzuzeigen. Des Weiteren geht es Butler in *Das Unbehagen der Geschlechter* eher um die Subjektivation⁵⁸, des Unterworfenenseins sowie der Subjekt-Werdung, als um eine Subjekttheorie (Müller 2009: 32). Ein nicht nur analytisch interessantes Regularium, nämlich die *heterosexuelle Matrix*, wird in *Das Unbehagen der Geschlechter* entwickelt. Diese Triade von *gender*, *sex* und *desire* (sozial-kulturelles Geschlecht, biologisch-anatomisches Geschlecht und Begehrensstruktur) stellt eine Matrix der Integration dar. Die Matrix bestimmt somit Subjektpositionen und Subjektzustände sowie Begehrensstrukturen. „'Intelligible' Geschlechtsidentitäten sind solche, die in bestimmtem Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (*sex*), der Geschlechtsidentität (*gender*), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten“ (Butler 1991: 38).

In *Körper von Gewicht* erweitert Butler die Subjekt-Werdung um das Althussersche Konzept der Anrufung. Dieses besagt zunächst, gemäß Althusser, dass eine Anrufung bspw. von einer Ideologie (vgl. dazu Butler 1997: 173f) ausgeht und dadurch ein Individuum eine Anrufung erfährt. Die Identität eines Subjekts ist durch die Ideologie gebildet und wird auch durch diese wahrgenommen (Jagose 2005: 102). Butler übernimmt die Denkfigur, dass Individuen durch diese Anrufung zu Subjekten werden, die mit identitären Ausstattungen behaftet sind. Die ständige Anrufung eines Jungen als Jungen zwingt diesen, die Identität Junge anzunehmen und entsprechend der Vorstellungen sich als Junge darzustellen.

Dass auch das vermeintlich Innere eines Subjektes, die Psyche, an der Subjektivation (Subjektwerdung) beteiligt ist, zeigt Butler in *Psyche der Macht* auf. Hierbei beschäftigt

58 Der Begriff Subjektivation entlehnt sich dem Begriffslexikon Foucaults und meint einmal das Verhaftet sein in die Macht mit gleichzeitigem Widerstandspotenzial innerhalb der Macht.

sie sich mit dem Zusammenhang von der Theorie der Melancholie nach Freud und der Geschlechtsidentität und damit wieder einem Teil der Subjektivierung⁵⁹. Butler verbindet die Melancholie Freuds⁶⁰ mit dem Sozialen. Dieser Verlust eigentlich durch offen artikulierbare Trauer zu bewältigen wäre, dies aber wiederum nicht möglich ist. Eine öffentliche Aussprache dieses Verlustes würde bedeuten eben das zu formulieren, was nicht vorgesehen ist und somit den Bereich des Zulässigen zu verlassen⁶¹. Die Subjekte also ständig mit dieser nicht verarbeiteten Melancholie konfrontiert sind. Da Subjekte ein „Begehren 'zu sein'“ (Butler 2001a: 12) haben, verhaften sie sich freiwillig und leidenschaftlich mit den Mächten, die sie konstituieren⁶². Sie ordnen sich den sozialen Normen unter und verweigern, da es gesellschaftlich nicht möglich ist, Trauerarbeit über erlittene Verluste. In diesem Punkt wird wieder deutlich warum bspw. immer wieder auf eine vermeintliche Natürlichkeit der Identitäten insistiert wird, denn „[I]ieber in Unterordnung leben als gar nicht“ (Butler 2001a: 13).

In Verbindung nun zur Theorie der Melancholie von Freud integrieren Menschen Objekte, wo sie zu einer Trauerarbeit nicht fähig sind bzw. wo auch keine Trauerarbeit stattfinden darf, in ihr Ich. Das verlorene Objekt wird also zu einem Teil des Ich. In der Psyche des melancholischen Subjekts entstehen Konflikte, da es zu internen Vorwürfen bzgl. des zu betauernden Objektes kommt. Dies kann zum Beispiel „Zorn auf den anderen [sein, der sich] jedoch nach innen [wendet] und [...] die Form des Selbstvorwurfes [annimmt]“ (Butler 2001a: 133). Im schlimmsten Falle kommt es zum Suizid (Butler 2001a: 139). Diese Konsequenzen für (melancholische) Subjekte sind für Butler somit kein interner Konflikt, der unabhängig von einem Außen ist. Im Gegenteil: der interne Konflikt (das Innen) ist ohne das Außen nicht zu denken und durch das Außen (Normen, Gesetze usw.) überhaupt erst vorhanden. Daraus folgt: Die Psyche

59 Butler selbst schreibt, dass diese Denkfigur überspitzt und bei weitem nicht die einzige für die Geschlechtsidentität ist (Butler 2001a: 128).

60 Freud führt diese in seinem Aufsatz *Trauer und Melancholie* näher aus (Freud 1989). Allgemein unterscheidet er zwischen den beiden Begriffen, indem er darauf verweist, dass Trauer ein bewusster Prozess der Verarbeitung eines verlustigen Objektes ist (z.B. durch Tod), Melancholie dagegen eher unbewusst vonstatten geht und es somit für die Melancholikerin zu „schmerzlich[en] Verstimmung[en], [...] Aufhebung des Interesses für die Außenwelt [und] Herabsetzung des Selbstgefühls“ (Freud 1989: 103) kommen kann.

61 Deutlich wird dies anhand der Trauer um AIDS-Tode, (vgl. dazu Butler 2001a: 130) hier ist die Frage, ob es eine öffentliche Darstellung und eine öffentliche Sprache der Trauer für die Betroffenen gibt und ob es für einzelne Menschen möglich ist, diesen Verlust vor anderen Menschen offen auszusprechen und so zu verarbeiten oder ob bisher bekannte verwandtschaftliche Strukturen genau dies verbieten.

62 Diese leidenschaftliche Unterordnung bedeutet aber nicht, dass die Subjekte der Macht passiv gegenüberstehen, gerade die Ambivalenz der Subjektivierung macht deutlich, dass Widerstand und Handlungsmacht in genau der Unterordnung liegen (Butler 2001a: 16f). Problematisch ist allerdings, dieses „Begehren zu sein“ bei allen Subjekten vorauszusetzen.

stellt die Ablagerungen des Sozialen dar.

Wie Sprache für Individuen verletzend sein kann, arbeitet Butler besonders in ihrem Essayband *Haß spricht* heraus. Sie setzt sich mit *hate speech* also denjenigen Sprechakten auseinander, die beleidigen, bedrohen, beschimpfen, diskriminieren usw. (vgl. dazu Butler 2006). Diese verletzenden Anrufungen haben für die so angerufenen Subjekte eine Bedeutung. Durch das Ansprechen einer Person (Anrufung) bringt die Sprecherin nicht nur ihren Körper in die Situation ein, sondern auch den Körper der angerufenen Person und zeigt dieser somit auf, dass ihr angerufener Körper potenziell einer Verletzung ausgesetzt werden kann (Butler 2006: 26, 27). Hierbei ist aber eine Erweiterung seitens der Anrufung sehr interessant: Nach wie vor spielt die diskursive Produktion von Subjekten eine bedeutende Rolle. Ein Teil der Erweiterung liegt nun darin, dass das Subjekt nach wie vor durch die Anrufung eine Identitätszuschreibung erfährt und zusätzlich überhaupt anrufbar sein muss. Es kommt nur zu einer Anrufung, wenn das Subjekt anerkennbar ist (Butler 2006: 15, 16). Dazu führt Butler die Unterscheidung zwischen dem Selbstbild und dem gesellschaftlichen Ich ein. Das heißt, ein Subjekt kann eine Anrufung erfahren, ohne die Anrufung anzunehmen (Müller 2009: 92). Das Selbstbild eines Individuums hängt somit auch immer von gesellschaftlichen Strukturen ab, im schlimmsten Falle sind das Selbstbild und das Bild, das sich die Gesellschaft durch zum Beispiel Diskurse von einem Menschen macht, nicht deckungsgleich. Auch wenn hier seitens Butler sehr stark strukturalistisch argumentiert wird, liegt doch in ihrem Ansatz der Performativität Widerstandspotenzial und somit Handlungsmacht (Butler 2006: 31)⁶³.

Butlers Subjekttheorie kann als eine Theorie des „postsouveräne[n] Subjekt[es]“ (Villa 2003: 57) bezeichnet werden. Die Subjekte sind weder autonom noch können sie jemals eine völlige Autonomie erlangen, noch sind sie handlungsunfähig den Strukturen unterlegen⁶⁴.

63 Deutlich wird hier auch der Aspekt der Verantwortung: die Ausführer_innen eines diskriminierenden und verletzenden Sprechaktes sind verantwortlich dafür, dass sie diesen vollziehen (Butler 2006: 50). Sie sind für die Wiederholung, nicht für die Schaffung eines Diskurses verantwortlich (Butler 2006: 68).

64 Das die Subjekte Verantwortung tragen und dass es moralisch-ethische Handlungen, auch wenn Subjekte durch Normen bestimmt sind, gibt und diese gerade wichtig für eine Anerkennung sind, macht sie in ihren Adorno-Vorlesungen deutlich (Butler 2003b).

4 Vielfältige Lebensweisen und Politikdidaktik

Je nach gesellschaftlicher Wirksamkeit von Kategorien unterliegen (postsouveräne) Subjekte Einschränkungen. Die Kategorien Geschlecht und sexuelle Identität sind maßgeblich bestimmend für den Alltag von Individuen. Das gilt ebenso für den sozialen Raum der Schule, die Auswahl der Themen im Unterricht werden durch sie beeinflusst, die Darstellung von Lebensweisen im Schulbuch, Verhaltensweisen zwischen den Schüler_innen, aber auch den Lehrpersonen. Die Unabhängige Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin konstatierte 1994: „Die Tabuisierung von Fragen lesbischer/ schwuler Lebensweisen in der Schule fördert Ausgrenzung und Diskriminierung bis hin zur Gewalt gegen Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männer, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen. [...] Es bedarf einer Pädagogik, die die Akzeptanz von Menschen mit gleichgeschlechtlichen Lebensweisen fördert“ (Senatsverwaltung für Inneres 1994: 117, zit. nach Wolf 2004: 5, 6).

Nach wie vor sind lgbtq-Schüler_innen als auch Lernende in Regenbogenfamilien keine Normalität, sondern befinden sich auf unsicherem Terrain von Diskriminierung und Übergriffen. Eine kritische Intervention in der pädagogischen Praxis ist vonnöten, diese geht einher mit Auseinandersetzungen bzgl. der Heteronormativität im universitären Bereich.

4.1 Vielfältige Lebensweisen

Das alleinige Vorkommen der Vater-Mutter-Kind(er)-Familie, die heterosexuelle Zweier-Partner_innenschaft sowie generell die heterosexuelle Lebensweise können zwar nach wie vor als majoritäre Formen des (Zusammen)Lebens gelten, spiegeln aber mitnichten die Realität wider. So hat, verstärkt durch unterschiedliche gesellschaftliche Phänomene, eine Veränderung der Familienstrukturen und Partner_innenstrukturen stattgefunden. Diese „Pluralisierung von Lebensformen“ (Hartmann 2004a: 112) findet bisher nur ungenügsamen Eingang in die Repräsentation im Unterricht. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Darstellungen heterosexueller Lebensweisen nach wie vor naturalisiert werden und somit als *das* Normale erscheinen (vgl. dazu Hartmann 2001 65f; Hartmann 2004b: 255f; Hartmann 2006: 239f).

Indem besonders durch den „heimlichen“ Lehrplan nach wie vor gewisse Modelle des (Zusammen)Lebens als *normal* und andere eher als *anders* und *abweichend* dargestellt werden, erfahren bereits Kinder in dem Ort Schule Diskriminierungen, nicht nur von Mitschüler_innen, sondern auch durch die Auswahl und Darstellung der Unterrichtsinhalte durch die Lehrpersonen (Hartmann 2004c: 133).

Laut Hartmann ist bei dieser Art und Weise der Darstellungen die Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform wirksam (Hartmann 2002a: 12). Hierbei wird besonders deutlich, dass eine heteronormativitätskritische Pädagogik bei Subjektivitätsformen ansetzen muss, d.h. wie werden Individuen zu Subjekten und was für Subjektformen stehen überhaupt als leb- und artikulierbar zur Verfügung und was implizieren diese politisch (Hartmann 2001: 73). Individuen müssen sich zunächst zwangsweise in die diskursiv vorhandenen Subjektpositionen einfügen und können dann von dieser Position aus handeln. Die Schule als ein Ort gesellschaftlicher Zustände ist in die Zur-Verfügungstellung von Subjektpositionen genauso involviert und trägt somit zu dem Konstruktionscharakter von Subjekten, verstanden nach Foucault und Butler, bei. Pädagogische Diskurse stehen nicht außerhalb der Subjektkonstruktionen und sind somit neutral. Besonders seit der Integration der Kategorie Geschlecht in die theoretische Reflexion werden immer wieder die Unterschiede von Mann und Frau betont und damit die Zweigeschlechtlichkeit als Norm gesetzt (Vgl. dazu: Frey et al. 2006). Im Sinne des foucaultschen Sexualitätsdispositivs geht es nicht um die Abhandlung von Sexualität als ein von Natur aus vorhandenes Sein, was einmal vorhanden und damit ein Leben lang fixiert wirkt. Relevant ist das Aufzeigen der Uneindeutigkeit von Sexualität und nicht die Aufforderung an ein Subjekt, sich der wahren identitären Natur zu stellen, sondern Identitäten als Werden und nicht als Sein zu verstehen. Die Aufforderung bspw. an Schüler_innen, sich zu beschreiben, kann nicht auf ein Entweder-Oder-Prinzip (Mann/ Frau; heterosexuell/ homosexuell) hinauslaufen. Ganz im Gegenteil sollte es als ein nie abgeschlossener Prozess der Wandlung verstanden werden (Hartmann 2001: 71, 72). Sexualität meint in diesem Sinne ein kulturelles Organisationsregime menschlichen Zusammenlebens, ein Dispositiv mit historischer Vergangenheit und keiner abgeschlossenen Zukunft (Hartmann 2002a: 59). Sexualität verstanden als Dispositiv mündet in Heterosexualität als Norm und Homosexualität als das Andere. Eine heterosexuelle Form des (Zusammen)Lebens kann als Strukturvariable sowohl individueller Handlungen als auch eingeschrieben in

Institutionen verstanden werden (ebd.: 65)⁶⁵. Die Schule bspw. als Institution ist in diesen Prozess der Normalisierung ebenso involviert. Eine poststrukturalistische Basierung von (sexueller) Identität im Unterricht kann diese Kategorie als gesellschaftliches Ordnungssystem verstehen und eine Naturalisierung vermeiden.

Antiessentialistisch ist auch die Herangehensweise an die Kategorie Geschlecht: diese ist nicht eindeutig und lässt sich nicht auf zwei Geschlechter, nämlich Mann und Frau reduzieren. Das Geschlecht eines Menschen ist die permanente performative Reproduktion von Idealen der Weiblichkeit und Männlichkeit. Für eine queere Pädagogik ist eine Herangehensweise der Performativität von Geschlecht zur Öffnung und Unabgeschlossenheit von Identitäten hilfreich. Dabei werden nicht nur die Zwänge und Normen deutlich, die auf Individuen im Bereich der Pädagogik einwirken, sondern es kann auch der Charakter der Natürlichkeit kritisch analysiert werden. Durch den Subjektivierungsprozess wirken auf die Individuen hegemoniale Normen ein und bieten ihm Subjektpositionen an. Die Vermittlung der Normen findet auf allen gesellschaftlichen Ebenen statt. „Für erziehungswissenschaftliche Debatten erweist sich daher eine Verbindung der Zugänge Foucaults und Butler als sinnvoll, die die Abhängigkeit der Subjekte von dominanten Diskursen ebenso im Blick behält, wie deren Konstitution über vielfältige Diskurse und ihre Möglichkeit, bestimmte Konstituierungsweisen umzuschreiben“ (Hartmann 2001: 77, 78).

Um nun die Lebensform abhängig von den Strukturvariablen Geschlecht und Sexualität als dynamisch, ungeschlossen und unbestimmt erscheinen zu lassen und für pädagogische Diskurse fruchtbar zu machen, führt Jutta Hartmann den Begriff der *vielfältigen Lebensweisen* für die erziehungswissenschaftliche Forschung und die pädagogische Praxis ein. „Ziel ist es, einen Begriff zu generieren, der kritisch Einspruch formuliert gegen Tendenzen zur Vereindeutigung wie zur Herstellung und Verdeckung verhärteter Machtunterschiede, der binäres Denken verflüssigt und Hierarchien abbaut, der Uneindeutigkeiten und fließende Übergänge zu fassen vermag und neue bewegliche Räume öffnet, ohne schnelle Antworten zu geben“ (Hartmann 2002a: 118). Der Terminus enthält die Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform und entzaubert diese von ihren essentialistisch-ontologisch und natürlichen Vorstellungen. Er verbindet poststrukturalistische Perspektiven der sexuellen und geschlechtlichen Existenzweise mit den Pluralisierungen der Lebensformen (Hartmann 2006: 253) Im Rahmen des Begriffes vielfältige Lebensweisen werden alle drei Variablen als miteinander

65 Hier sei auf die Ehe, das Erbrecht, Steuergesetzgebung, Adoption von Kindern usw. verwiesen.

verwobene Dispositive betrachtet. Eine pädagogische Praxis bestünde darin, vorherrschende Kategorien von Normalität kritisch zu beleuchten und als inkohärent darzustellen und stattdessen auf die Vielfalt von Lebensweisen aufmerksam zu machen und somit im Rahmen von Kindergarten, Schule, außerschulischer Bildungsarbeit usw. keine neuen Ausschlüsse von Individuen zu stabilisieren bzw. selbst zu konstruieren. Im Folgenden werden die einzelnen „Bausteine“ des Begriffes vielfältige Lebensweisen vorgestellt (vgl. dazu Hartmann 2004c: 141f):

1. Heteronormativität

Der Begriff verweist auf den Zwangscharakter der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität. Die Annahme, es gebe zwei Geschlechter (Mann und Frau) und beide unterschiedlichen Geschlechter fühlen ein Begehren zueinander kann durch den Begriff zurückgewiesen werden und im Gegensatz dazu auf den Konstruktionscharakter aufmerksam gemacht werden. Die heterosexuelle Matrix wird als ein gesellschaftliches Regulierungssystem dargestellt, welches die Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als natürlich erscheinen lässt.

2. Dekonstruktive Perspektive auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität

Die Dualismen Mann-Frau, homosexuell-heterosexuell, männlich-weiblich usw. sind Binaritäten, denen eine hierarchische Gewalt inhärent ist. Mit der Aufrechterhaltung von Dualismen werden laut Derrida auch die Hierarchisierungen aufrechterhalten. Des Weiteren sind die beiden Pole von einander abhängig und das *Eine* ist ohne das *Andere* nicht zu denken. Die derridasche Dekonstruktion ermöglicht eine Bewegung einmal innerhalb der beiden vermeintlichen Gegensätze sowie eine Grenzverschiebung der Dualismen. Der diskursive Raum kann zur Repräsentation von bisher nicht Darstellbaren und diskursiv nicht Vorgesehenem geöffnet werden

3. diskurstheoretische Annahme einer Verschachtelung von Realität und Diskurs

Sexuelle und geschlechtliche Identität werden als kulturell hervorgebracht betrachtet, was nicht heißt, dass deren Materialität, d.h. reale Existenz abgelehnt wird. Gemäß

Butler entsteht körperliche Materialität erst durch den Diskurs, eine vordiskursive Körperlichkeit ist nicht greifbar. Das biologische Geschlecht (*sex*) wird also als real vorhanden akzeptiert und auch für den pädagogischen Diskurs beachtet, allerdings ist die Wahrnehmung von Welt nur durch Sprache, dem kulturellen Symbolsystem, bestimmt. Alles Denken und Handeln lässt sich nur anhand von einem Zeichensystem artikulieren und wird somit durch dieses überhaupt erst hervorgebracht und repräsentiert. Die Realität ist eine imaginierte Realität durch Sprache, was nicht bedeutet, dass diese als irrelevant eingestuft wird. Diese diskursiven Realitäten haben für Individuen konkrete Auswirkungen. Nichtsdestotrotz werden sexuelle und geschlechtliche Identitäten ent-essentialisiert.

4. Vielfalt aus der Vielfalt heraus denken

Eine Einforderung von Toleranz und Akzeptanz *anderer* Lebensweisen hält das Konstrukt einer *normalen* Lebensweise aufrecht. Ausgangspunkt kann nicht eine Norm sein, von der aus weitere Möglichkeiten diskutiert werden, sondern die Vielfalt selbst muss als Ausgangspunkt fungieren. Das heißt, dass die Vielfalt als normatives Ideal gilt, aus der heraus unterschiedliche Lebensweisen als gleichberechtigt behandelt werden und keine eine Dominanz ausübt. Dabei dürfen quantitative Fakten nicht im Fokus stehen, die Nicht-Thematisierung von lesbischen Eltern ist nicht durch das quantitative Argument des geringen Vorhandenseins gerechtfertigt.

Eine allgemeine Kritik an Normalitäten ist integraler Bestandteil einer Pädagogik der *vielfältigen Lebensweisen*. Der Begriff *vielfältige Lebensweisen* versteht sich explizit als nicht-essentialistisch und stellt einen nie abgeschlossenen Prozess möglicher Entwicklungen dar. Für die vorliegende Arbeit umschließt der Terminus die sexuelle Identität und deren Formen des Zusammenlebens. Ersteres meint alle schwulen, lesbischen, trans*, bi, queer usw. Lebensweisen und zweiteres deren Form des (Zusammen)Lebens in Partner_innenschaften, Familien, als Individuum usw.

Im folgenden Abschnitt wird verstärkt der Fokus auf Lesben und Schwule sowie gleichgeschlechtliche Paare gelegt, da diese Zuschreibungen am meisten Aufmerksamkeit in der Literatur, den Lehrplänen usw. erfahren. In wenigen Fällen geht es auch um die sexuellen Identitäten Bi- und Transsexueller.

Exkurs Geschlecht als Existenzweise

Eine queere Pädagogik, die sich kritisch mit (Geschlechts)Identitäten befasst, muss sensibel in der praktischen Umsetzung sein. Ein konstruktivistisch-pädagogischer Ansatz kann nicht die In-Frage-Stellung jeglicher geschlechtlicher Existenz und sexueller Identität bedeuten. Es gilt besonders in der Arbeit mit Jugendlichen bzw. Schüler_innen ihr Geschlecht sowie ihre sexuelle Identität als Existenzweise anzuerkennen und die geschlechtliche Existenz(weise) als Ausgang für eine kritische Auseinandersetzung zu integrieren.

Andrea Maihofers Konzept des *Geschlecht als Existenzweise* bestimmt Geschlecht „als hegemoniale[n] Diskurs und gesellschaftlich-kultureller Existenzweise“ (Maihofer 1995: 80). Die Komponente hegemonialer Diskurs bedeutet dabei die allgemeine „gesellschaftlich[e] Dominanz eines Diskurses, [der] die herrschenden Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft konstituiert“ (Maihofer 1995: 81) sowie „das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen normiert, zensiert und diszipliniert“ (Maihofer 1995: 82). Dabei wirkt der Diskurs nicht nur repressiv, sondern auch produktiv. Hegemonie enthält aber ebenso die Tatsache, dass die Bedeutung des (Geschlechts)Diskurses nicht für alle Gruppen und Individuen die gleiche ist, er ist gesellschaftlich stark differenziert und wird stetig transformiert und modifiziert.

Gesellschaftlich-kulturell rekurriert das Konzept auf die materielle Existenz von Geschlecht, die ein Resultat von Vorstellungen, Ideen und Bildern ist. Des Weiteren ist Geschlecht als historisch entstanden zu begreifen sowie auf die Materialität von Geschlecht zu verweisen, ohne auf ein biologisches Argument zurückzugreifen (Maihofer 1995: 84).

Geschlecht als eine für Individuen reale Existenzweise, die als Strukturvariable eine maßgebliche Bedeutung für eine subjektive Identität annimmt zu akzeptieren, ermöglicht die oben dargestellte Herangehensweise. Auch für die vorliegende Arbeit gilt, dass die Kategorie Geschlecht durch hegemoniale Diskurse bestimmt wird sowie einer ständigen gesellschaftlich-kulturelleren Beeinflussung unterliegt. Dies ermöglicht es, im Bereich der Pädagogik Geschlecht als real für Individuen zu akzeptieren und darauf aufbauend kritisch zu intervenieren.

4.2 Politikdidaktik

Die Betrachtung der beiden Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität als Konstrukte, die durch Diskurse, Normen, Werte, Gesetze etc. gebildet, hervorgebracht und verändert werden, implizieren die Verortung in dem Unterrichtsfach, was sich mit Gesellschaft und deren Bereichen auseinandersetzt. Beide Kategorien sind auch im Politikunterricht relevant⁶⁶ und werden von daher auch im Kontext Politikunterricht analysiert.

Die Fachdisziplin Politikdidaktik führt seit dem Anfang ihres Bestehens Diskussionen sowohl darüber, wie der Politikbegriff zu verstehen ist, als auch darüber, welche Bereiche in den Politikbegriff zu integrieren sind. Wie kompliziert die Implementierung neuer Themen in den politikdidaktischen Kanon ist, wird anhand der Kategorie *gender* deutlich. Anfang der neunziger Jahre war die Forderung der Aufnahme von *gender* noch die Position einzelner Wissenschaftler_innen, während in allen aktuellen Publikationen und Diskussionen *gender* eine Standardkategorie der Auseinandersetzung ist. Die vorliegende Arbeit plädiert dafür, die lgbtq-Thematik in die inhaltliche Diskussion der Politikdidaktik als auch in der konkreten Umsetzung in der politischen Bildung zu implementieren. Ein kritischer Umgang mit Normativitäten in Hinsicht der Kategorien Geschlecht und sexuelle Identität bedeutet nicht die Ablehnung jeglicher „normativer Orientierung“ (Weißeno et al. 2010: 24) in der Politikdidaktik und politischen Bildung. Gerade durch die normative Orientierung kommen Diskussionen über das *Was* der politischen Bildung zustande und müssen begründet werden. Die gesamten Ausführungen, Studien zu Homo- und Transphobie, theoretische Fundierung und empirische Untersuchung, liefern den Begründungskanon für die Relevanz der beiden gesellschaftlich-politischen Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität und damit für die Aufnahme der Ansichten und Erkenntnisse der queer studies (vgl. dazu: Richter 2005: 407).

Die Diskussion darüber, was Bestandteil der Politikdidaktik und damit auch Inhalt im Politikunterricht ist, ist eine stetige und hängt von den Herangehensweisen an den Politikbegriff ab. Im Folgenden wird die Diskussion in der Politikdidaktik abgebildet

⁶⁶ Allein die Darstellung der Familie im Schulbuch sowie deren Formen nimmt einen breiten Raum in der inhaltlichen Auseinandersetzung ein. Dabei variiert die unterschiedliche Bedeutung von Familie, wobei die heterosexuelle Kleinfamilie nach wie vor als dominantes Modell gelten kann (vgl. Abschnitt 5).

sowie die bisherigen Auseinandersetzungen bzgl. der vorliegenden Thematik aufgearbeitet, um anschließend das für die Arbeit geltende Verständnis von Politik festzuhalten.

4.2.1 Begriffsbestimmung Politikdidaktik

Wie in vielen anderen Fällen auch ist es schwierig, den Begriff Politikdidaktik genau einzugrenzen. Gemäß Peter Massing ist Politikdidaktik „die Disziplin, die sich wissenschaftlich mit dem Praxisfeld politische Bildung beschäftigt“ (Massing 2007: 290). Politikdidaktik als Begriff hat sich, neben Fachdidaktik für die politische Bildung, Didaktik der Politik usw., in der letzten Zeit verstärkt durchgesetzt und findet in der vorliegenden Arbeit als Begriff Verwendung. Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bei der Darstellung von vielfältigen Lebensweisen im Politikunterricht liegt, wird im Folgenden die wissenschaftliche Diskussion über die Inhalte im Politikunterricht dargestellt, um sie anschließend im Kanon zu verorten.

Bevor näher auf die Diskussion der Begriffe Politik und Didaktik innerhalb der Fachdidaktik eingegangen wird, soll zunächst die Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin beleuchtet werden.

Das Paradigma der Politikdidaktik ist das nach Wolfgang Sander in der scientific community vorhandene „set of believes“, das Politikdidaktik als „interdisziplinäre Wissenschaft vom politischen Lernen, in der Tradition der Aufklärung und bezogen auf die Demokratie [versteht und] die Bedingungen für die Möglichkeit von Lernprozessen aufklären [will], die die politische Mündigkeit der Lernenden [fördert]“ (Sander 2000: 41; vgl. dazu Sander 2007: 35). Die Politikdidaktik ist somit eine „normale Wissenschaft“ (Sander), die eigene Fragestellungen entwirft und über Ziele und Inhalte diskutiert. Die Fragen *Was*, *Warum*, *Wozu* und *Wie* stehen dabei im Vordergrund, wobei diese „theoretisch wie praktisch zu legitimieren [sind]“ (Mickel 1999: 71). Die aktuellen Bereiche der politikdidaktischen Forschung lassen sich gemäß Sander (Sander 2005: 33) in „Philosophie“ des Faches, Werkzeuge für die Durchführung von Politikunterricht (Methoden, Medien usw.) und die empirische Lernforschung einteilen. Es führt zu einem falschen Verständnis bzgl. des Faches Politikunterricht, wenn von einer universitären Ausbildung immer wieder mehr „Praxisbezug“ eingefordert wird. Wissenschaftliche Forschung innerhalb der Politikdidaktik muss sich auch mit dem, *Was* vermittelt werden soll auseinander setzen. Dafür wiederum sind Theorien bzw.

theoretische Reflexionen über eine „Philosophie“ des Faches unabdingbar. Generell lassen sich die beiden Pole Theorie und Praxis nie trennen und bedingen sich gegenseitig bzw. versuchen in ihrer eigenen Komplexität die Komplexität dieser Welt widerzuspiegeln. Auch praktisches Handeln im Politikunterricht ist immer von Theorien beeinflusst, denn „[n]iemand kann pädagogisch handeln, ohne Vorstellungen darüber zu entwickeln, was er oder sie da tut, welche Ziele und Zwecke erreicht werden sollen, warum die Ziele und Zwecke sinnvoll sind, welche Themen geeignet sind und welches Wissen warum angeboten werden soll, ob es so etwas wie 'Grundwissen' im Fach gibt und was dazu gehört und was nicht“ (Sander 2005: 33; vgl. dazu Henkenborg 2001). Generell kann konstatiert werden, dass die „Fachdiskussion in der Politikdidaktik [...] professioneller geworden [ist], aber auch differenzierter, spezialisierter und heterogener“ (Weißeno et al. 2010: 36).

4.2.2 Inhalts- und Politikbegriffsdiskussion in der Politikdidaktik

Kontroverse Debatten im Bereich der politikdidaktischen Diskussion finden rund um den Begriff „Politik“ statt bzw. um den inhaltlichen Kern des Faches⁶⁷. In manchen Argumentationen geht es um eine klare Begrenzung des Politischen bzw. Abgrenzung vom Sozialen (vgl. dazu Massing 2004, Lange 2004). Unterschieden wird zwischen einem „engen“ und einem „weiten“ Politikbegriff. Ersterer bezieht das Politische auf den Staat bzw. staatliche Institutionen und deren Handlungen und den „Akteuren des 'Systems'“ (Hufer 1999: 56), während zweiterer umfassender agiert, indem auch das Soziale (Lebenswelten usw.) mit in den Kontext Politik einbezogen wird (Detjen 2004: 181,182; vgl. dazu Detjen 2006; Lange 2004: 39). Welcher Begriff für den Unterricht gilt, ist innerhalb der Fachdebatte umstritten. So plädiert ein Großteil der Politikdidaktiker_innen dafür, keinen festgelegten Politikbegriff im Unterricht zu verwenden, da „es in der Politikwissenschaft unterschiedliche Politikbegriffe gibt, kann sich der Politikunterricht nicht auf einen bestimmten Politikbegriff beschränken“ (Henkenborg 2004: 251; vgl. dazu Massing 1995: 71). Es geht vielmehr darum, die Vielfalt der Diskussionen fruchtbar für den Unterricht zu verwenden bzw. abzubilden und je nach Thema und Methode einen jeweils unterschiedlichen Politikbegriff zu

⁶⁷ Eine umfangreiche Übersicht der vielfältigen Positionen dazu bietet einmal Pohl, Kerstin (Hrsg.), 2004: Positionen der politischen Bildung 1. ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. und Hufer, Klaus-Peter/ Pohl, Kerstin/ Scheurich, Imke (Hrsg.), 2004: Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

verwenden. „Themen zu Geschlechterdifferenzen [...] benötigen weite Politikbegriffe, die anschlussfähig sind für die Kategorie Geschlecht“ (Richter 2004: 290). Die Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat 2004 als „weiten“ Politikbegriff „die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE 2004: 10) formuliert, der sich in der Praxis bewährt hat (Sander 2008: 65). Unabhängig von der Anwendung eines „weiten“ oder „engen“ Politikbegriffs in einer konkreten Unterrichtssituation lässt sich die lgbtq-Thematik in all ihren Facetten in beide Politikbegriffsverständnisse integrieren. Denn auch mit einem „engen“ auf staatliches Handeln reduziertes Verständnis, „das gesamtgesellschaftlich verbindliche Regelungen [...] zum Gegenstand hat“ (Weißeno et al. 2010: 31), besteht die Möglichkeit gerade Schwul- und Lesbischsein zu thematisieren⁶⁸.

Weniger kontrovers verlaufen die Meinungslinien um die (globale) Zielstellung von Politikunterricht. Das Bildungsziel politische Mündigkeit gilt als weitgehender Konsens innerhalb der Politikdidaktik (Juchler 2005: 62; Massing 2005: 34; vgl. dazu GPJE 2004, vgl. dazu BMBF 2003). Als „Ursprungsorientierung“ dient zunächst Kants Verständnis von Aufklärung: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“* (Kant 1999: 20). Anknüpfend an Kant hat besonders Adornos Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ großen Einfluss auf ein begriffliches Verständnis von Mündigkeit ausgeübt (vgl. dazu Adorno 1971). Für Adorno bedeutet Mündigkeit eine Vision von demokratischer Gesellschaft, welche „den aktiven und partizipationsbereiten Citoyen zur Grundlage hat“ (Moegling 2007: 73). Mündigkeit für den Politikunterricht meint, dass Individuen in der Lage sind, sich kritisch mit gesellschaftlichen Strukturen auseinander zu setzen, ihre eigenen Interessen im Kontext

68 Die Beispiele hierfür sind umfangreich: so kann der §175 StGB thematisiert werden; der Artikel 6 des Grundgesetzes, der nur die Ehe zwischen Mann und Frau unter besonderen staatlichen Schutz stellt; die Unmöglichkeit für gleichgeschlechtliche Paare gemeinsam ein Kind zu adoptieren oder beispielhaft das Stoppen des Vertriebs eines aus europäischen Mitteln und im europäischen Verbundes erstellten Handbuchs zur Aufklärungsarbeit über Lesben und Schwule durch die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005, da, laut eines Sprechers des Bildungsministeriums, der Eindruck entstehen könnte, Lesbisch- oder Schwulsein würde zur Pflicht an Schulen (vgl. dazu: Timmermanns 2008: 59).

sozioökonomischer Einflüsse erkennen und mögliche Lösungs- und Änderungsvorschläge durch Einmischung und Kooperation erarbeiten. Mündigkeit ist somit ein individualistischer Begriff aus der Aufklärung und der durch „gleichberechtigter individueller Selbstbestimmung und solidarischer gesellschaftlicher Mitbestimmung“ (Stein 1988: 52) geprägt ist.

Die Didaktik letztendlich meint die „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank/Meyer 1991, zitiert nach Reinhardt 2005: 12) und somit die Transformation von politisch-gesellschaftlichen Themen in Unterrichtsinhalte.

Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen verlangt nach einem „weiten“ Politikverständnis für den Politikunterricht, denn „[f]ast jede soziale und kulturelle Situation kann (muss aber nicht) 'politisch' werden, wenn und indem sie als eine regelungsbedürftige gemeinsame Angelegenheit definiert wird“ (Sander 2004: 232). Mündige Bürger_innen implizieren das kritische In-Frage-Stellen von Zuständen und Annahmen, bzgl. der Arbeit, die Annahmen über Geschlecht und sexuelle Identität, die Erkenntnisse der kritischen Heteronormativitätsforschung können mit dem Ziel der Mündigkeit verbunden werden.

4.2.3 Politikdidaktik und gender

Eingangs ist zu konstatieren, dass Themen wie Homophobie, Homosexualität, gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Heteronormativität und queer-feministische Theorien bisher kaum bis keine Rezeption innerhalb der Politikdidaktik erfahren haben bzw. erfahren. Dies ist zunächst nicht verwunderlich, da überhaupt die Kategorie Geschlecht erst seit den 1990'er Jahren eine relevante Kategorie der Politikdidaktik⁶⁹ wurde (Boeser 2002: 91), wenn sie auch nach wie vor als „unterentwickelt“ (Richter 2007: 113) gelten kann⁷⁰. Des Öfteren bezieht sich die Thematik Geschlecht auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Mann und Frau und deren Gleichstellung und Gleichberechtigung in einer Gesellschaft. Im Folgenden wird die Rezeption von der Kategorie Geschlecht in der politikdidaktischen Diskussion dargestellt sowie deren

69 Auffällig ist, dass bis 1993 alle Professuren für Politikdidaktik mit Männern besetzt waren (Hoppe/ Kaiser 2001: 83). Das impliziert nicht per se eine Vernachlässigung der Kategorie *gender* oder weitere feministischer Themen.

70 Begründungen dafür waren die klassischen Trennungen zwischen vermeintlich privaten Bereichen-zu welchen das eigene Geschlecht gehört-und den vermeintlich öffentlichen Bereichen. Das Geschlecht muss somit keine Thematisierung im Politikunterricht erfahren, da es dem privaten Bereich zugeordnet wird (vgl. dazu Hoppe/ Kaiser 2001: 83).

Erweiterungen.

Besonders Dagmar Richter setzt sich seit Beginn der 1990'er Jahre mit der Kategorie Geschlecht auseinander. In ihrem Buch „Geschlechtsspezifische Sozialisation und politische Bildung“ kommt sie zu dem Ergebnis, dass es eine „Gleichheit ohne Gleichartigkeit“ (Richter 1991: 19) bei Männern und Frauen gibt. In weiteren Aufsätzen plädiert sie dafür, Geschlecht als Querschnitts- und Strukturkategorie in den politischen Unterricht zu integrieren (Richter 2007). Richter stellt in ihrem Beitrag zum „Handbuch politische Bildung“ einen Zusammenhang zwischen dem politischen Lernen und den theoretischen Ansätzen der Queer-Bewegung her (Richter 2005: 407). Eine geschlechtergerechte Didaktik wird von Richter in die globalen Ziele der Politikdidaktik eingeordnet, indem sie darauf verweist, dass eine geschlechtergerechte Didaktik „dem Ziel der Aufklärung [folgt]. So sind beispielsweise typische Vorurteile ins Bewusstsein zu heben und zu bearbeiten: Menschen können sich nur dann aus der Abhängigkeit ihrer geschlechtlich vordefinierten Lebenszuschreibungen lösen, wenn sie der Geschlechterrealität kritisch begegnen“ (Richter 2000: 200). Des Weiteren bezieht sie sich auf einen „weiten“ Politikbegriff, da gerade in der Vergangenheit feministische Sichtweisen als vermeintlich unpolitisch diskreditiert wurden.

Ebenso hat sich Peter Herdegen Anfang der 1990'er Jahre mit der Thematik geschlechtsspezifische Aufgabenverteilungen innerhalb der Familie als Thema für den Sozialkundeunterricht wissenschaftlich beschäftigt (Herdegen 1990; Herdegen 1992).

Ein umfangreicher Sammelband mit dem Titel „Politische Bildung und Geschlechterverhältnis“ ist im Jahr 2000 erschienen. In diesem stellen die Herausgeber_innen die angebliche „Geschlechtsneutralität“ des Politikunterrichts in Frage und vermuten dahinter eher eine „Geschlechtsblindheit“ beziehungsweise Ignoranz (Oechsle/ Wetterau 2000: 9). Ebenso üben beide eine Kritik am Vorwurf des Unpolitischen, da sie einen Zusammenhang zwischen der individuellen Lebensweise und den „globalen Schlüsselproblemen“ (Oechsle/ Wetterau 2000: 12) sehen. Gemäß Oechsle muss sich die Politikdidaktik stärker an der Soziologie orientieren, da es innerhalb der verschiedenen Teildisziplinen bereits seit Jahrzehnten fruchtbare Diskurse zum Thema Geschlecht und darüber hinaus gibt (Oechsle 2000: 71). Diezinger geht besonders darauf ein, dass „das 'Politische' der Geschlechterfrage also auf die Grundlagen unserer Gesellschaftsform zielt und keineswegs 'Neben-oder Privatsache' ist“ (Diezinger 2000: 78). Das dies auch für den vermeintlichen Privatbereich der Familie zutrifft, macht Berghahn deutlich, indem sie darauf verweist, dass die Familie

seit der Aufklärung ein politisches Feld ist, welches bspw. Einfluss auf gleich mehrere Gesetze hat (Berghahn 2000: 186)⁷¹. Für die Integration von feministischen Sichtweisen in eine kategoriale Fachdidaktik plädiert Henkenborg um aufzuzeigen, dass das Private kein apolitischer Raum ist, der frei von gesellschaftlichen Einflüssen und Strukturen ist (Henkenborg 2000: 234). Zusammenfassend kann für den Sammelband festgehalten werden, dass alle Autor_innen für ein „weites“ Politikverständnis eintreten.

Im Jahr 2002 ist eine Studie von Christian Boeser mit dem Titel: *'Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene...'. Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung* erschienen, die sich allgemein mit der Relevanz geschlechtsspezifischer Unterschiede für die politische Bildung beschäftigt. Es wurden Schüler_innen eines bayrischen Gymnasiums per Fragebogen und Interviews bezüglich ihres politischen Interesses, ihrer eigenen politischen Partizipationsbereitschaft, ihrer Vorlieben für den Unterricht usw. befragt, wobei die Studie auf signifikante Unterschiede von Mädchen und Jungen kommt.

In dem Sammelband „Emanzipation in der politischen Bildung“ aus dem Jahr 2009 konstatiert Rieske, dass lgbt- Lebensweisen in der Schule keine Rolle spielen und dass im Gegenteil eine Normierung hin zur Zweigeschlechtlichkeit stattfindet (Rieske 2009: 183).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kategorie Geschlecht Eingang in die politikwissenschaftliche Diskussion gefunden hat und zumindest neuere Werke der Politikdidaktik bzw. der Politischen Bildung wenigstens einen Aufsatz bezüglich *gender* standardmäßig enthalten (vgl. dazu Reinhardt 1999; Richter 2005; Richter 2007; Rieske 2009; Stuve 2007). Die Kategorie Geschlecht als Strukturvariable hat zumindest in den fachwissenschaftlichen Diskursen Beachtung gefunden.

4.2.4 Politikdidaktik und Körperkonstruktion

Das Journal für politische Bildung *kursiv* hat sich 2009 mit der Körperbildung als politischem Lernfeld befasst. Besonders Alkemeyer zielt auf die kulturelle Konstruktion von Körpern und deren Disziplinierungen ab. Er bezieht sich auf Foucault und Bourdieu, indem der Autor deutlich macht, dass „im Lernen und in der Bildung eine

⁷¹ Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bezieht sich in Artikel 6 GG auf den besonderen Schutz der heterosexuellen Familie. Das Adoptionsgesetz unterscheidet zwischen Homo- und Heterosexuellen Personen, so ist es zwei Homosexuellen nach wie vor nicht erlaubt, ein Kind zu adoptieren.

Einverleibung des Sozialen erfolgt“ (Alkemeyer 2009: 13). Der Körper wird zu einer Basiskategorie der Sozialwissenschaften, indem er schon seit langem nicht mehr als bloßes Sein betrachtet wird, sondern aktiv an der Konstitution des Sozialen und folglich der Subjektwerdung beteiligt ist (ebd.). Individuen bewegen sich von Anfang an in Macht-Räumen und sie verinnerlichen die dort gültigen Strukturen (ebd.: 14). In Bezug zu den beiden Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität gesetzt, bedeutet das, dass auch die Verhaltensmuster und -normen bzgl. eines Männlich- und Weiblichseins mit den dazugehörigen Strukturen des Begehrens im sozialen Raum der Schule verinnerlicht werden.

Dass auch die Sexualität kulturellen Konstruktionen unterliegt und das „Normale“ und „Anormale“ abhängig von soziokulturellen und rechtlichen Rahmungen ist, macht Dagmar Hoffmann deutlich: „auf den zweiten Blick lässt sich eine Analyse des Körperlichen und Sexuellen wohl kaum ohne eine Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse und Transformationen vornehmen“ (Hoffmann 2009: 38). Sobald von Sexualität gesprochen wird, geschieht das beeinflusst durch Machtverhältnisse, d.h. Moralvorstellungen, Regeln, Normen und Gesetzen. „Was an sexuellen Verhaltens- und Lebensweisen als 'normal' oder nicht normal gilt, unterliegt soziokulturellen und zum Teil auch rechtlichen Rahmungen und Veränderungen“ (ebd.: 39). Ersichtlich wird das an der langjährigen Kriminalisierung von Homosexualität anhand von gesetzlicher Regelungen und gesellschaftlicher Norm- und Moralvorstellungen, die sich mitunter hartnäckig halten, wie die Studien belegen. Das „Abschieben“ des Sexuellen in einen vermeintlich privaten Bereich passiert teilweise bewusst, dennoch ist das Sexuelle „kulturell reguliert [und] steht auch im Privaten unter sozialer Kontrolle“ (ebd.: 41). Dabei sind die normativen Vorstellungen dynamischen Prozessen unterworfen und es ist heutzutage nicht mehr eindeutig, was unter Familie, Ehe und Partnerschaft verstanden werden soll bzw. kann. „Gegenwärtig scheint es dringlich zu sein, die pluralistischen und variablen Partnerschafts- und Familienmodelle in Bildungskontexten zu berücksichtigen. [...] Kinder wachsen nicht nur in so genannten Patchworkfamilien auf, sondern auch in gleichgeschlechtlichen Elternbeziehungen. Letztere gelten noch nicht als selbstverständlich und haben bestimmt – so ist anzunehmen – noch keinen Eingang etwa in Schulbücher gefunden“ (ebd.: 44)⁷².

⁷² Die empirische Untersuchung bestätigt die Vermutung: der Großteil der Schulbücher bildet gleichgeschlechtliche Elternschaften nicht ab, wenige lediglich bildlich ohne Erläuterungen und ein geringer Anteil von sechs der 31 untersuchten Schulbüchern geht bildlich wie auch textlich auf gleichgeschlechtliche Elternschaften ein (siehe Abschnitt 5).

4.2.5 Politikdidaktik und diversity

Der Begriff Diversity erfreut sich einer immer größeren Beliebtheit innerhalb verschiedener Wissenschaften. So auch in der Politikdidaktik⁷³, die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat in ihrer Schriftenreihe einen ganzen Band (Band 7) der Thematik „Diversity Studies und politische Bildung“ gewidmet (GPJE: 2008).

Diversity studies bezeichnen „die Vielfalt von Menschen und Menschengruppen aufgrund ihrer individuellen Verschiedenheit, z.B. mit Blick auf Ethnie, Geschlecht, Religion oder Weltanschauungen“ (Henkenborg 2009: 33)⁷⁴. Des Weiteren sollen diese Differenzen als positiv verstanden werden, der normative Rahmen bewegt sich damit in der Anerkennung der Individualität des einzelnen Menschen, strukturelle Diskriminierungen erkennen und vermeiden sowie soziale Unterschiede wertschätzen (Nestvogel 2008: 22).

Um zu verhindern, dass es zu einer Idealisierung⁷⁵ und statischen Darstellung und damit wieder zu Essentialisierungen von Unterschieden kommt, ist es vonnöten, Diversity in Verbindung mit dem Konstruktionscharakter der Unterschiede zu setzen sowie deren Hierarchie aufzuzeigen. Es ist nahezu unmöglich, Differenzen als gleichgestellt darzustellen (vgl. dazu Scherr 2008: 53; Vinz 2008: 35). Klare Abgrenzungen müssen vermieden werden und die Prozesshaftigkeit der verschiedenen Kategorien betont werden (ebd.). Da Diversity sehr oft auch lediglich mit „interkultureller“ Vielfalt und Kompetenz in Verbindung gebracht wird, besteht besonders hier die Gefahr, Menschen klar abzugrenzenden „Kulturkreisen“ zu zuordnen und somit die schon vorhandenen Vorurteile lediglich vermeintlich positiv umzudeuten⁷⁶. Auch kann nicht jede Diversity-Kategorie als per se positiv betrachtet werden, so ist es unumgänglich menschenverachtende Meinungen nicht als bloße Meinungen innerhalb einer vielfältigen Welt zu betrachten, sondern deren negative Konsequenzen für Menschen

73 In der bundesrepublikanischen Diskussion ist Diversity ein noch recht neues Konzept (Massing 2008: 68).

74 Ebenso zählen weitere Kategorien wie sexuelle Orientierungen, Lebensstile usw. dazu (vgl. dazu Nestvogel 2008: 22).

75 Besonders beliebt ist die Erwähnung von Diversity bei Unternehmen, welche betonen, dass die (kulturellen) Unterschiede ihrer Mitarbeiter_innen als Potenzial zu nutzen ist (vgl. dazu Scherr 2008: 55). Des Weiteren wird gerne auf den besonders „weiblichen Führungsstil“ verwiesen, hier sind wieder *othering*-Prozesse am wirken.

76 Gleiches gilt für andere Differenzkategorien, es ist nicht sinnvoll bspw. Homosexuelle als „die Anderen“ im Unterricht darzustellen, denn eben dies sind sie bereits.

deutlich zu machen.

Vorteile des Konzepts liegen darin, den Blick besonders auf das Individuell-Sein von Menschen zu legen. So kann der Gefahr entgangen werden, „Minderheiten“ „Mehrheiten“ wieder binär gegenüberzustellen und sich damit zu begnügen, für jene einen „toleranten“ Umgang einzufordern (vgl. dazu Besand 2008: 88). Im Großen und Ganzen kann Diversity eher als Ansatz verstanden werden, der bereits die in Gesellschaften vorhandenen Vielfältigkeiten bedingt durch den soziostrukturellen Wandel in postindustriellen Gesellschaften (vgl. dazu Goll 2008: 76) versucht auch auf einer theoretischen Ebene darzustellen und somit fruchtbar für Forschungsprozesse zu machen.

Auch wenn sich im Folgenden nicht mehr auf den Diversity Ansatz bezogen wird, lässt sich das Forschungsgebiet in das Diversity-Konzept einbetten, wenn es auch vielen Ansichten wie die Wendung von soziokulturell konstruierten Unterschieden ins Positive, einer Fixierung von Identitäten und dem Verharren in othering Prozessen kritisch gegenübersteht.

5 Empirische Untersuchung

Wie bereits im Abschnitt 4 erwähnt liegt das Erkenntnisinteresse im Bereich des Politikunterrichts. Der Einfluss von politischen und sozialen Prozessen auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität ist das Verständnis der beiden Kategorien für die vorliegende Arbeit. Von daher ist die Untersuchung auf Schulbücher des Politikunterrichts sowie den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung angesetzt. Das Erkenntnisinteresse liegt dabei bei der Darstellung von vielfältigen Lebensweisen, zusätzlich bei den Schulbüchern speziell bei der Abbildung der heteronormativen Muster. Aufgrund dieser Überlegungen resultiert die Forschungsfrage:

„Wie werden vielfältige Lebensweisen im Schulbuch des Politikunterrichtes und den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung dargestellt?“.

Erfasst werden soll die Forschungsfrage inhaltsanalytisch anhand von vier Analysekatoren, die an das Untersuchungsmaterial herangetragen werden. Um die für die Beantwortung relevanten inhaltlichen Aussagen aus den Materialien der Analyse zu generieren ist die Methode der Inhaltsanalyse geeignet. Konkret handelt es sich im vorliegenden Fall um die inhaltliche Strukturierung, die garantiert, dass aus den untersuchten Texten die thematisch in Frage kommenden Inhalte gefiltert werden können. Dabei wurden die Analysekatoren *sexuelle Identität* und *gesellschaftliche Situation* durch die theoretische Vorüberlegungen generiert und die Analysekatoren *Regenbogenfamilie* und *Lebenspartnerschaftsgesetz* aus der Sichtung von ca. 20% des Untersuchungsmaterials. Die vier Analysekatoren können als hinreichend für die Beantwortung der Forschungsfrage bewertet werden. Im Falle der Schulbücher wird zusätzlich die Analysekatoren *heteronormative Muster* implementiert, so dass speziell bei den Unterrichtsmaterialien, mit denen die Schüler_innen umgehen müssen, der Blickwinkel auf die Abbildung von Heteronormativität liegt.

Für die Auswahl der Stichprobe bei den Schulbüchern wurden, ob der möglichst hinreichenden Generierung aller relevanten Kapitel in den Büchern Auswahlkategorien konstruiert, die die Auswahl der Inhalte aus den Schulbüchern absichern sollen. Die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung wurden anhand von aus der

Theorie und ersten Einsicht ins Untersuchungsmaterial generierten Schlüsselwörtern ausgewählt. Die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse erfolgt zunächst zweigeteilt und wird anschließend gemeinsam, für Schulbücher und Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung, bewertet.

5.1 Die Methode der Inhaltsanalyse

Die Auswahl der Methodik orientiert sich an der Forschungsfrage. Für den vorliegenden Fall wurde sich für eine Inhaltsanalyse entschieden, da die explorative Darstellung, d.h. das *Wie* der Darstellung bzw. die Nicht-Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen von Interesse ist.

Innerhalb der empirischen Sozialforschung gibt es nach wie vor die Debatte zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Aber, „[i]n der empirischen Sozialforschung geht es immer um inhaltliche Fragestellungen, und 'Probleme' im ganz allgemeinen Sinne, die in der erwähnten Terminologie als 'qualitative' Sachverhalte gelten müssen. Methodisch stellt sich deshalb auch stets nur die Frage, auf welchem Weg man am angemessensten zu diesen 'qualitativen' Erkenntnissen gelangt“ (Früh 2004: 67). Eine Kombination aus beiden Positionen ist für die Bearbeitung der Forschungsfrage zur Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Schulbuch sowie den Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung fruchtbar. Dabei werden qualitative als auch quantitative Elemente für den Forschungsprozess von Relevanz sein.

Die Anzahl der möglichen Definitionen von Inhaltsanalyse ist umfangreich (vgl. dazu: Mayring 2008: 11, 12), so dass im folgenden eine Definition von Früh ergänzt mit den Spezifika der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring vorgestellt wird. Beide Autoren lehnen zwar die starren Konstrukte von quantitativ und qualitativ ab, lassen sich dennoch exemplarisch eher einer quantitativen (Früh) und qualitativen (Mayring) Richtung zuordnen. Laut Früh ist die Inhaltsanalyse „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen; (häufig mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz)“ (Früh 2004: 25).

Empirische Methode bezeichnet dabei den Vorgang, wie die Inhaltsanalyse zu wissenschaftlichen Erkenntnissen gelangt. „Die empirische Vorgehensweise verlangt also lediglich nach prinzipiell wahrnehmbaren Korrelaten bzw. angebbaren Indikatoren für ihre Erkenntnisobjekte“ (Früh 2004: 25). Die Vorgehensweise selbst muss klar

strukturiert sein, d.h. das relevante Untersuchungsmaterial muss festgelegt werden, ein Kategoriensystem erstellt werden und es muss zur Prüfung der Validität und der Reliabilität kommen. Eine *systematische Umsetzung* der gesamten Inhaltsanalyse ist unabdingbar. Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* bezieht sich auf die Tatsache, dass das Forschungsdesign intersubjektiv verständlich sein muss und die Methode der Forschung auch von anderen Forscher_innen in der Form nachvollzogen werden kann „und damit auch reproduzierbar, kommunizierbar und kritisierbar ist“ (Früh 2004: 37). Es geht dabei nicht um eine vermeintliche allgemeingültige Objektivität.

Mayring (2008: 12, 13) spezifiziert die qualitative Inhaltsanalyse dergestalt, dass sie *Kommunikation* analysiert, d.h. nicht nur Sprache, sondern auch Bilder, Musik usw. untersucht werden. Es handelt sich dabei um *fixierte Kommunikation*, während der Forschung verändert sich das Analysematerial nicht. Die qualitative Inhaltsanalyse geht *systematisch* vor. Sie ist dabei *Regelgeleitet*, d.h. auch andere Personen können den Forschungsprozess nachvollziehen und überprüfen. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit ist eines der wichtigsten Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, nur dadurch kann sie sozialwissenschaftlichen Standards genügen. Ein weiterer Punkt ist die *Theoriegeleitetheit* der Analyse der Fragestellung. Die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert. Schlussendlich soll es dadurch ermöglicht werden, Aussagen über die Kommunikation zu treffen, wie zum Beispiel die Absicht der Senderin und/ oder die Wirkungen bei der Empfängerin. Indem *Rückschlüsse auf Aspekte der Kommunikation* gezogen werden, ist die qualitative Inhaltsanalyse ein Teil des Kommunikationsprozesses.

5.2 Relevanz des Untersuchungsmaterials

Bisher liegt wenig bis gar kein empirisches Material über die Wirkung von Schulbüchern im allgemeinen, wie Verständlichkeit der Texte, bildliche Darstellungen usw. als auch im besonderen, Werte, Normen und deren Einfluss auf die Einstellungen von Schüler_innen und Lehrer_innen, vor (Geuting 2004: 2; Höhne 2005: 70). Im Großen und Ganzen kann davon ausgegangen werden, dass Schulbücher sich hier in eine Reihe von Medien (Film, Plakate, Sendungen, Bücher, Musik, Reden usw.) einreihen, welche für die Konstruktionen von Vorstellungen, Bildern, Meinungen etc. prägend sind. Deswegen gilt in der deutschen Schulbuchforschung sowie seitens der Lehrer_innen, der Eltern und Zulassungskommissionen das Axiom, dass der Inhalt der

Schulbücher eine Wirkung hat (Höhne 2003: 21).

Als Schulbuch gilt „im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten“ (Wiater 2005: 43). Speziell für die politische Bildung lassen sie sich als „gedruckte, didaktisch vorstrukturierte Arbeitsmittel bezeichnen, die für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht sind und die politische Lernprozesse inhaltlich und methodisch anleiten sollen“ (Langner 2010).

In neueren Publikationen wird Kritik an der Ansicht, dass das Schulbuch nach wie vor ein Leitmedium für den Unterricht ist, geübt (Höhne 2005: 69). Die Bedeutung des Schulbuches für den Unterricht kann lediglich aus einigen Indizien rekonstruiert werden. Dazu zählen die Umsatzzahlen der Schulbuchverlage, wo der Anteil der Schulbücher den größten ausmacht (vgl. dazu Börsenblatt 2010) sowie Umfragen.

In einer älteren Untersuchung geben mehr als 70% der befragten Lehrenden an, das Schulbuch zur Unterrichtsplanung und -durchführung zu verwenden (Breit/ Harms 1990: 97). Die wenigen anderen Studien über die Nutzung des Schulbuches im Unterricht bestätigen die hohen Werte. Eine vom Land Hessen beauftragte Studie kommt auf 75% der Nutzung bei der Vorbereitung und im Unterricht. 79,2% geben bei einer weiteren Untersuchung an, das in der Klasse eingeführte Buch zur Planungstätigkeit zu benutzen (vgl. dazu Schalek 2007: 16, 17).

Ein weiterer Aspekt des Schulbuches ist, dass sich in ihm gesellschaftlich relevante Diskurse widerspiegeln (Nonnenmacher 1994: 7)⁷⁷. An der Erstellung von Schulbüchern wirken mehrere unterschiedliche Akteur_innen mit, die jeweilige Interessen, Normen, Werte usw. vertreten. Diese wiederum orientieren sich an gesellschaftlichen Diskursen. Schulbücher stellen somit ein „Politikum ersten Ranges dar“ (Höhne 2005: 67). Sie präsentieren in diesem Sinne keine Objektivität und *eine* Wahrheit, sondern sind als soziale Konstruktionen zu betrachten, deren Normen und Werte temporär sind (ebd.: 68). Für Schüler_innen enthalten sie Identitätsangebote, indem bestimmte Sichtweisen und Meinungen normalisiert und normiert werden. „Wenn ein Schulbuch im Unterricht verwendet wird, dann strukturiert es den Unterricht auf eine spezifische Art symbolisch-diskursiv vor (durch bestimmte Fragen und Aufgaben, durch die ausgewählten Texte

⁷⁷ Beispielsweise beanstandeten Vertreter_innen der Kirchen, dass die Darstellung von der "Auflösung" der Familie und deren alternative Formen, die "Kernfamilie" als "Keimzelle des Staates" zu wenig berücksichtigt wird. Heftige Auseinandersetzungen gab es auch bei der Darstellung von Sexualität (Nonnenmacher 1994: 8).

und Bilder, d.h. durch die Form der Thematisierung)“ (Höhne 2005: 85). Die Aufgabe des Schulbuches gegenüber den Schüler_innen ist es, das Politische adäquat zu vermitteln. Dabei ist die Schwierigkeit für die Autor_innen, die Realität zu bestimmen, die als relevant eingeschätzt wird. Denn durch die Auswahl von „Realität“ wird diese dementsprechend mit konstruiert (Langner 2010).

Die Durchsetzung des Ziels, die Schüler_innen zu kritischen und mündigen Bürger_innen zu erziehen, wird auch anhand der Schulbücher umgesetzt. Sie „tragen auch zur Affirmation gesellschaftlicher Zustände bei [und] sind [...] sowohl Spiegel der Realität als auch Mittel zu deren Verstärkung“ (Lindner/ Lukesch 1994: 52). D. h. Schulbücher ordnen sich in die vielfältigen Diskurse der Subjektivierung ein und sind somit ein Teil der Performativität. Ihnen fällt die Aufgabe zu, „Neuerungen in der politischen Bildung zu implementieren“ (Langner 2010).

Für Lehrer_innen stellen die Schulbücher eine große Hilfestellung bei der Planung des Unterrichts dar. In ihnen sind die lehrplanrelevanten Themen didaktisch aufgearbeitet, mit verschiedenen Schwerpunkten versehen, miteinander verknüpft sowie mit Beispielen unterlegt (Schalek 2007: 30). Die oben aufgezählten Indizien lassen auf eine anhaltende Bedeutung des Lehrbuchs (und der Materialien) schließen. Neuere Studien zur Nutzung von Schulbüchern liegen nicht vor, aber es kann davon ausgegangen werden, dass auch in Zeiten der Vorteile von elektronischen Medien das Schulbuch nach wie vor eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung und Durchführung von Unterricht einnimmt.

Des Weiteren werden ebenso ausgewählte Unterrichtsmaterialien der Bundeszentrale für politische Bildung untersucht. Es kann davon ausgegangen werden, dass neben den Schulbüchern die Materialien der Bundeszentrale im Unterricht benutzt werden. Zum einen ist die Bundeszentrale eine bekannte Institution, zum anderen können die Materialien kostenfrei bzw. kostengünstig bestellt oder online heruntergeladen werden. In der bereits weiter oben zitierten Studie wird deutlich, dass die Materialien der Bundeszentrale bei der Unterrichtsvorbereitung eine bedeutende Rolle einnehmen, so geben ca. 75% der Befragten an, diese für die Planung des Unterrichts zu verwenden (Breit/ Harms 1990: 97f). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich heutzutage gerade im Bereich des Politikunterrichts die meisten Lehrenden mit den verschiedenen Publikationen der Bundeszentrale auseinandersetzen. Zumal durch den Online Auftritt sehr leicht recherchiert werden kann und auch die „neue Generation“ an Lehrkräften vertraut mit dem Umgang des Internets und der Online-Recherche ist.

Gerade für den Politikunterricht hält die Bundeszentrale ein breites Repertoire an Unterrichtsinhalten und deren Materialien bereit. Im Fokus bei der Untersuchung der Bundeszentrale stehen Materialien, die Lehrere für die Vorbereitung und Planung ihres Unterrichts verwenden sowie Themenhefte und weitere Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden können. Es kann davon ausgegangen werden, dass zum Beispiel bei einer Thematik wie Homosexualität u.ä., was allgemein als so genanntes „heißes Eisen“ Themen gilt, sich bei der Bundeszentrale informiert wird⁷⁸. Von daher soll auch diese Perspektive, d.h. Materialien, die Lehrende möglicherweise für ihre Unterrichtsplanung verwenden mit in die Arbeit einfließen.

Bei beiden Untersuchungsgrundlagen handelt es sich um offizielle Angebote, die sich an Gesetzen und staatlichen Behörden orientieren. Schulbücher müssen lehrplankonform sein, die sich wiederum an den Schulgesetzen orientieren. Ebenso sind Schulbücher erst durch das Kultusministerium bzw. autorisierte Gremien zu genehmigen. Die Zulassungsmodalitäten variieren dabei von Bundesland zu Bundesland und enthalten unterschiedliche Kriterien (Wiater 2005: 50) Die Bundeszentrale für politische Bildung wiederum ist eine Bundesanstalt, die dem Bundesministerium des Inneren unterstellt ist.

5.3 Inhaltsanalytische Vorgehensweise

Um die Forschungsfrage: „Wie werden vielfältige Lebensweisen im Schulbuch des Politikunterrichtes und in den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung dargestellt?“ zu beantworten, wurde sich für eine Mischung aus quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse entschieden. Der Anspruch qualitativer Forschung, das Material „sprechen“ (Lamnek 2000: 322) zu lassen und so möglichst nah am zu analysierenden Material zu sein, konnte aufgrund des Umfangs der Texte nicht gerecht werden. Allerdings kann die Generierung des vorliegenden Analysekategoriensystems als induktiv, d.h. aus dem Material heraus und deduktiv, d.h. aus theoretischen Vorüberlegungen gewonnen, verstanden werden. Schlussendlich wurden aus den theoretischen Überlegungen sowie durch Sichtung von ca. 20% des Untersuchungsmaterials vier Analysekategorien generiert, nach denen die Texte durchsucht wurden. Die beiden deduktiv konstruierten Analysekategorien sind: *sexuelle Identität* und *gesellschaftliche Situation*, die induktiv erstellten: *Regenbogenfamilie* und

⁷⁸ Die Ausbildung bzw. Informationslage von Lehrpersonen hinsichtlich der Sexualität und der Homosexualität im Besonderen, wird als mangelhaft angesehen (vgl. dazu Timmermanns 2008; Wolf 2004).

Lebenspartnerschaftsgesetz. Die Herantragung des Kategoriensystems an das Material hat den Vorteil, alle für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aussagen aus den Texten zu filtern, um sie anschließend interpretieren zu können. Es handelt sich um eine der zentralsten inhaltsanalytischen Techniken, der inhaltlichen Strukturierung (vgl. dazu Mayring 2008: 82f).

Um festzustellen, welcher Materialbestandteil unter die Kategorie fällt, hat sich ein Dreischritt bewährt:

„1. *Definition der Kategorien*

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. *Ankerbeispiele*

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

3. *Kodierregeln*

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen,

Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“ (ebd.: 83).

Für den vorliegenden Fall entscheiden also die aus theoretischen Vorüberlegungen und nach Einsicht des Materials generierten Analysekategorien darüber, welche inhaltlichen Aussagen aus den Texten extrahiert werden sollen.

Zwar werden bei allen Materialien die vier Analysekategorien angewandt, die konkrete Untersuchungen werden aber bei den Schulbüchern als auch den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung angepasst, so dass es möglich ist, umfassende Aussagen aus den Texten zu generieren, um diese anschließend zu interpretieren.

5.3.1 Theoretische Untermauerung Regenbogenfamilie

Die Bedeutung der Familie für die Schule ist vielschichtig. So ist die Familie als Lebensweise ein bedeutender und wichtiger Lerngegenstand, besonders im Ethik/ Religions-, Deutsch- und Sozialkundeunterricht (Matthes/ Heinze 2006: 10). Im Schulalltag der Schüler_innen nimmt die Familie eine wichtige Stellung ein, da die

Eltern in ständigem Kontakt zu der Schule stehen und auch Erzählungen über das Familienleben im Unterricht als auch bei persönlichen Gesprächen von Bedeutung sind. Die jeweilige Form der Familie kann Gegenstand von Anfeindungen und Diskriminierungen sein, wenn sie nicht der Normalvorstellung entspricht. Von daher ist es angebracht, dass genau wie bei den Lebensweisen, wie zum Beispiel sexuelle Identität, auch bei den Darstellungen der Familienmodelle darauf geachtet wird, was den Schüler_innen bzgl. der Familie beigebracht und vermittelt wird, d.h. welches Familienideal zur Anwendung kommt (ebd.: 10, 11).

Gerade im Kontext der Familie fanden in vergangenen Darstellungen in Schulbüchern des Politikunterrichts Diskurse der „Natürlichkeit“ einer familiären Mutter-Vater-Kind Lebensweise ihren Niederschlag (Matthes 2006: 112f). Diese Betonung findet in heutigen Lehrbüchern keine Anwendung mehr und ist einem Diskurs der Vielfalt gewichen, der allerdings von Unsicherheiten zwecks der Familiendefinition sowie durch einen krisenhaften Charakter geprägt ist (ebd.: 128).

Der mediale Bereich spiegelt die vermeintlich „neue“ Vielfalt⁷⁹ an Familienmodellen wider und suggeriert die Auflösung traditioneller Rollenklischees. Dennoch lassen viele Begriffe wie „Stieffamilie“, „nicht-eheliche Lebensgemeinschaft“ und „alleinerziehend“ auf eine „normale“ Vorstellung von Familie schließen (Hartmann 2002a: 46).

Trotz der auch dargestellten Vielfalt der Familienformen bestätigen Umfragen, dass viele Befragte mit der Familie ein verheiratetes heterosexuelles Paar mit zwei Kindern assoziieren (vgl. dazu: Peuckert 2008). Vermutlich ist dieses Modell noch als Familienleitbild in der Vorstellung vorhanden und wird nach wie vor mit Familie in Verbindung gebracht (vgl. dazu Popp 2009: 90f). Laut Statistischem Bundesamt ist besonders diese Form des Zusammenlebens rückläufig. Gesamtgesellschaftlich betrachtet nimmt die Zahl der Eheschließungen stetig ab und nahezu jede dritte Ehe wird geschieden (Statistisches Bundesamt et al. 2008: 32, 33). Auch wenn es *die* Familie in der Vergangenheit nicht gab, sondern immer schon unterschiedliche Gestaltungsmuster vorhanden waren, haben die Möglichkeiten von Familienkonstellationen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zugenommen (Thiessen/ Villa 2009: 8).

Im Rahmen der Diskussionen zu den eingetragenen Lebenspartnerschaften wurden die

79 Viele Formen von Familien sind keineswegs neu, sie finden lediglich eine sprachliche und mediale Abbildung bzw. Thematisierung (vgl. dazu Matthes/ Heinze 2006, Thiessen/ Villa 2009:17).

so genannten Regenbogenfamilien⁸⁰ wieder stärker in den Fokus gerückt. Für Kinder, die mit gleichgeschlechtlichen Paaren, also zwei Vätern oder zwei Müttern aufwachsen, hat sich der Begriff Regenbogenfamilie etabliert (Rupp 2009a: 25). Erste statistische Erhebungen wurden erstmals 2005 im Mikrozensus aufgenommen, auch gleichgeschlechtlich orientierte Personen konnten ihr Zusammenleben angeben. Seit 2006 wird auch direkt nach einer eingetragenen Lebenspartnerschaft gefragt. Da beim Mikrozensus lediglich 1% der in der BRD lebenden Bevölkerung befragt wird, werden Schätzverfahren für Globalaussagen angewandt. Laut dem Statistischen Bundesamt existieren vermutlich 177 000 gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften in der Bundesrepublik (Statistisches Bundesamt et al. 2008: 30). Die Anzahl der in Regenbogenfamilien lebenden Kinder beträgt nach Schätzungen ca. 12 000 (Peuckert 2008: 297). Aber auch hier kann davon ausgegangen werden, dass die Zahlen insgesamt höher sind, denn die Formen des Familienlebens variieren sehr stark. Es gibt die Möglichkeit für gleichgeschlechtliche Paare „leibliche“ Kinder eines Elternteils zu adoptieren, ein Leben ohne Adoption, ein jeweils lesbisches und schwules Pärchen ziehen gemeinsam ein Kind groß usw. Die rechtliche Lage für alternative Lebensweisen ist nach wie vor nicht geklärt.

Eine Studie des Bundesministerium für Justiz aus dem Jahr 2009 setzt sich mit der Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Paaren auseinander. Den meisten Kindern ist bewusst, in einer „besonderen“ Familie zu leben (Rupp 2009b: 289). Knapp die Hälfte der befragten Kinder (n=95) geben an, bereits Diskriminierungen erlebt zu haben (ebd.: 296), wovon die meisten Vorfälle in der Schule stattfinden (ebd.: 297). Die Autor_innen der Studie kommen zu dem Fazit, dass Kinder in Regenbogenfamilien keinen „Beeinträchtigungen“ unterliegen und im Vergleich mit anderen Forschungen zu den Lebenssituationen von Kindern wird deutlich, dass nicht die Struktur der Familie entscheidend ist, sondern die innerfamiliäre Qualität der Beziehungen (ebd.: 308; Jansen/ Steffens 2006: 653).

Definitionen darüber, was eine Familie ist, variieren in unterschiedlichen Diskursen. Allgemein wird besonders auch in Teilen der Soziologie davon ausgegangen, dass eine Familie durch das Zusammenleben zweier unterschiedlicher Generationen charakterisiert ist. Kritik wird dabei an der Auslassung von Menschen, die zusammenleben und einer Generation angehören, geübt. Ein möglicher Ausweg besteht in der auch für die vorliegende Arbeit verwendeten Definition, Familie als den Ort zu

80 Der Begriff Regenbogenfamilie wurde erst im Jahr 2009 in den Duden aufgenommen (FES 2010: 5).

markieren, „an dem Menschen füreinander Verantwortung übernehmen“ (Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie; zit. nach Sawatzki 2004: 19). Zusammenfassend bedeutet Familie für die vorliegende Arbeit, dass mindestens zwei Menschen, die nicht zwangsläufig an einem Ort (bspw. Wohnung) zusammenleben müssen, langfristig Verantwortung füreinander übernehmen und das Ganze keiner institutionellen Legitimierung bedarf.

5.3.2 Theoretische Untermauerung Lebenspartnerschaftsgesetz

Das Lebenspartnerschaftsgesetz ist seit dem 1. August 2001 in Kraft und wurde seitdem immer wieder modifiziert. Allgemein ist es eine Rechtssicherheit für zwei Personen unabhängig der sexuellen Identität hinsichtlich verschiedener finanzieller, erbrechtlicher, güterrechtlicher usw. Regelungen als auch Regelungen des Adoptionsrechtes.

Statistisch relevante und gesicherte Daten liegen kaum vor, so dass es nicht möglich ist, Aussagen hinsichtlich der Höhe der eingetragenen Lebenspartnerschaften zu treffen, zumal auch die eingetragene Lebenspartnerschaft der Gesetzgebung der einzelnen Bundesländer unterliegt.

Trotz der Modifizierungen ist die eingetragene Lebenspartnerschaft der heterosexuellen Ehe nicht gleichgestellt. Allein schon Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland schützt die Ehe zwischen Heterosexuellen besonders.

Auch in verschiedenen lgbtq-Gruppierungen gab und gibt es kritische Diskussionen bezüglich des Modells der Lebenspartner_innenschaft. Familien mit mehreren nicht nur qua Gesetz Erziehungsberechtigten erfahren nach wie vor keine rechtliche Absicherung.

5.4 Auswahl der Stichproben

Schulbücher

Da die Gesetzeskompetenz der Bildungspolitik bei den einzelnen Bundesländern liegt, unterscheiden sich die Inhalte des Politikunterrichts von Bundesland zu Bundesland. Allein die Bezeichnungen variieren von: „Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung, Gesellschaftslehre. Daneben ist die politische Bildung Teil von Fächerkombinationen wie Politik/ Wirtschaft, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte/

Politik, Sozialkunde/ Wirtschaftslehre, Sozialwissenschaften etc.“ (Weißeno et al. 2010: 24). Diese Vielfalt an Bezeichnungen und Fächern spiegelt sich auch bei der Auswahl an Schulbüchern für den Politikunterricht wider.

Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung publiziert in regelmäßigen Abständen ein Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für verschiedene Fächer, so auch für den Politikunterricht (vgl. dazu: Georg-Eckert-Institut 2009: 55f). Die in dem Band vorgestellten Bücher bildeten eine erste Orientierung bei der Recherche.

Der erste Reduktionsschritt bestand darin, sich auf die Verlage Cornelsen und Klett zu konzentrieren. Entscheidend dabei war, dass die Verlage in der Auflistung des Georg-Eckert-Instituts vorkommen, die Möglichkeit besteht, die Inhaltsverzeichnisse der Schulbücher online einzusehen und es sich um auflagenstarke Verlage handelt. Bei den zwei genannten Verlagen wurden alle Inhaltsverzeichnisse der Schulbücher ab der Klassenstufe 5 online eingesehen⁸¹. Aufgrund der Zulassungsbestimmungen und der Lehrplankonformität können sich die Inhalte der Schulbücher der unterschiedlichen Verlage nicht wesentlich unterscheiden, lediglich Unterschiede im Layout sowie in der didaktischen Aufarbeitung werden unterschiedlich gestaltet sein (Pöggeler 2005: 35).

Bei beiden Verlagen lag bei allen Schultypen der Fokus bei den Schüler_innenbüchern sowie Themenhefte. Schulbücher, bei denen es nicht möglich war, online das Inhaltsverzeichnis einzusehen wurden nicht berücksichtigt. Die Gliederung der Inhaltsverzeichnisse war bei allen Verlagen nach Kapitelüberschriften sowie nach einzelnen Teilabschnitten aufgebaut. Aus den oben genannten theoretischen Ausarbeitungen wurden diese Kapitelüberschriften und deren Teilabschnitte anfänglich nach folgenden Auswahlkategorien durchsucht: sexuelle Identität und gesellschaftliche Situation von nicht-heterosexuell lebenden Menschen. Nach Durchsicht von ca. 20% aller relevanten Schulbücher wurde festgestellt, dass häufig Familien und Rollenerwartungen an Frauen und Männern sowie Rollenklischees thematisiert werden. Da bei der Thematisierung von Familien und von Rollenerwartungen ebenso vermutet werden kann, dass innerhalb der Familien und der Rollenklischees lgbtq-Lebensweisen angesprochen werden, wurde die Auswahlkategorie Rollenerwartungen mit in den Katalog aufgenommen. So dass schlussendlich die Inhaltsverzeichnisse nach folgenden Auswahlkategorien durchsucht wurden:

⁸¹ Bei einigen Schulbüchern bestand keine Möglichkeit, die Inhaltsverzeichnisse einzusehen, diese wurden dann in weiteren Schritten nicht berücksichtigt.

Auswahlkategorien:

Tabelle 1: Auswahlkategorien Schulbücher

Familie	Es wurden Ober- oder Unterkapitel ausgesucht, die...	... die Art und Weise einer Familie, deren Wandel sowie deren Formen enthalten.
	Beispiele	„Familie im Wandel“ „Familie, was ist das?“
	Kodierregeln	Kapitel, die die Familie vor dem 19. Jahrhundert behandeln werden nicht berücksichtigt. Nennungen der Familie in den Methodenvorstellungen werden nicht berücksichtigt.
sexuelle Identität	Es wurden Ober- oder Unterkapitel ausgesucht, die...	... die Sexualität, die unterschiedlichen Formen der Sexualität, die sexuelle Orientierung, Homosexualität, Bisexualität, Schwul-Sein und Lesbisch-Sein enthalten.
	Beispiele	„Formen der Sexualität“
	Kodierregeln	-
Rollenerwartungen	Es wurden Ober- oder Unterkapitel ausgesucht, die...	... die Rollenklischees bzw. Rollenstereotype bei Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männern ,deren Wandel sowie die Lebensentwürfe Jugendlicher enthalten.
	Beispiele	„Typisch Mädchen-typisch Junge?“ „Lebensentwürfe Jugendlicher“
	Kodierregeln	Kapitel, die die Chancengleichheit sowie die Gleichberechtigung thematisieren, werden nicht berücksichtigt. Nennungen der Rollenerwartungen in den Methodenvorstellungen werden nicht berücksichtigt.

Wenn ein Oberkapitel und/ oder ein Unterkapitel einen der oben ausgeführten Begriffe enthielt, wurde das Schulbuch in eine Tabelle übertragen (siehe Anhang). Für den Cornelsen Verlag sind dies 15 Schulbücher und für den Klett Verlag 16 Schulbücher, insgesamt 31 Schulbücher.

Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung

Die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung wurden online nach folgenden Kategorien durchsucht, die sich an den weiter oben beschriebenen Auswahlkategorien für die Lehrbücher orientieren: Familie, sexuelle Identität, sexuelle Orientierung, Homosexualität, Transsexualität, Bisexualität, Intersexualität, Transgender, queer, Rollenklischees, Rollenstereotype. Da diese Auswahl an Suchbegriffen als nicht hinreichend und erschöpfend für die Recherche bei der Bundeszentrale für politische Bildung betrachtet wurde, da bspw. viele Publikationen die Thematik Geschlecht bzw. Geschlechterrollen enthalten und dort ebenso die Vermutung nahe liegt, dass im Rahmen dieser Publikationen es zur Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen im Sinne der Arbeit kommen kann, wurden die oben genannten Suchbegriffe um folgende erweitert: Geschlecht, Diskriminierung, Vorurteile und Gewalt. Bei den letzteren Suchbegriffen wird besonders der Bereich der gesellschaftlichen Situation hinreichend abgedeckt.

Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht um allgemeine Phänomene von Gewalt, Diskriminierung usw. geht, diese lediglich im Kontext vielfältiger Lebensweisen, Relevanz erfahren, wurden die Kurzbeschreibungen der jeweiligen Treffer in der Trefferliste nach Relevanz für das Thema ausgewählt. Auch spezielle Thematisierungen von Gewalt wie bspw. im religiösen Kontext oder zum Beispiel Vorurteile im Kontext Rechtsextremismus wurden nicht berücksichtigt. Des Weiteren wurden nur Materialien ab der 5. Klasse ausgewählt, da die Grundschulpädagogik nochmal einen gesonderten Bereich der Pädagogik darstellt..

In der Tabelle „Auswahl Publikationen BpB“ (siehe Anhang 3) wurden die Anzahl der Treffer notiert sowie alle Publikationen vermerkt, die inhaltsanalytisch durchsucht wurden. Falls in den Publikationen keine Aussagen bzgl. der Analysekatogorien enthalten waren, wurde dies in der Tabelle mit einem „nein“ versehen.

5.5 Vorgehensweise Schulbücher

Der Fokus der Schulbücher liegt einmal bei dem Herausfiltern jeglicher Aussagen hinsichtlich der vier Analysekatogorien als auch bei dem Eruiere der heteronormativen Muster in den Darstellungen.

Insgesamt wird die Schulbuchanalyse anhand von fünf Analysekategorien durchgeführt, wobei die Analysekategorie *Heteronormative Muster* den vier ersten in der Untersuchung nicht gleich ist und diese im Rahmen der Analyse eine andere Anwendung findet. Von daher wird diese nachdem die Vorgehensweise der ersten vier Analysekategorien erläutert wurde gesondert aufgeführt und erklärt.

Analysekategorien:

Tabelle 2: Analysekategorien Schulbücher und Publikationen BpB

Regenbogenfamilie	Darunter fallen alle Aussagen, die...	...schwule oder lesbische (gleichgeschlechtliche) Eltern thematisieren und die Kinder von Schwulen und Lesben erwähnen.
	Beispiele	„In einer noch kleinen, aber zunehmenden Zahl gründen heute auch gleichgeschlechtliche Partnerinnen oder Partner eine Familie“ (Informationen zur politischen Bildung: Familie und Familienpolitik, S. 5)
	Kodierregeln	Graphische und bildliche Darstellungen sind ebenso relevant und werden verbal beschrieben.
Lebenspartner-schaftsgesetz	Darunter fallen alle Aussagen, die...	...die sich direkt mit der eingetragenen Lebenspartnerschaft, als gesetzlicher Maßnahme beschäftigen sowie der rechtlichen Lage von eingetragenen Lebenspartnerschaften.
	Beispiele	„Schritt hin zur rechtlichen Akzeptanz pluraler familialer Lebensformen, die schließlich auch mit dem Lebenspartnerschaftsgesetz ab 1.Juli 2001 anerkannt wurden.“ (Informationen zur politischen Bildung: Familie und Familienpolitik, S. 47)
	Kodierregeln	Graphische und bildliche Darstellungen sind ebenso relevant und werden verbal beschrieben.

Sexuelle Identität	Darunter fallen alle Aussagen, die...	...die sich mit den Ursachen der sexuellen Identität beschäftigen.
	Beispiele	„Homosexualität ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal“ (Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität, S. 2) „Denn es ist ein Unding, ein psycho-sozial Zusammengesetztes und kulturell-gesellschaftlich Vermitteltes wie die geschlechtliche oder sexuelle Identität auf eine körperliche 'Ursache' zurückzuführen.“ (Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität, S. 4)
	Kodierregeln	Graphische und bildliche Darstellungen sind ebenso relevant und werden verbal beschrieben.

Gesellschaftliche Situation	Darunter fallen alle Aussagen, die...	...die explizit die aktuelle gesellschaftliche Situation von lgbtq-Personen, wie Diskriminierung, Gewalterfahrung, vermeintlichen Anderssein, Ausschluss, Suizidgefahr, Ablehnung, als auch Veränderung, Verbesserung, Emanzipation sowie Diskussionen darüber und die Ursachen thematisieren. Hierzu zählen alle relevanten gesellschaftlichen Teilbereiche, wie Recht, Staat, Strukturen, Sport, Religion, Medien und Wissenschaft.
	Beispiele	„Formen der Benachteiligung bzw. Diskriminierung von sozialen Gruppen aufgrund ihrer [...] sexuelle[n] Neigung sind ebenfalls zu beachten“ (Informationen zur politischen Bildung: Familie und Familienpolitik, S. 24).
	Kodierregeln	Fallbeispiele und Studien sowie deren Ergebnisse werden nicht beachtet. Historische Darstellungen sind ebenso relevant (gilt nur für die Schulbuchanalyse). Graphische und bildliche Darstellungen sind ebenso relevant und werden verbal beschrieben.

Den Anfang der Analyse bildet das einzelne Schulbuch, konkret die Auswahl an relevanten Kapiteln. Die Analyseeinheit bildet der einzelne Satz, als Analysekontext wird das gesamte Kapitel definiert. Dabei werden die Aussagen paraphrasiert in die jeweiligen Tabellen übertragen sowie mit für die Interpretation wichtigen Zusätzen versehen. Beispielsweise wird, wenn im Schulbuch von verschiedenen Formen der Familie geschrieben wird und dabei z.B. gleichgeschlechtliche Paare erwähnt werden, die Aufzählung in den Kontext „viele Formen von Familie“ gesetzt.

Der Zweck der Analysekategorie *Heteronormative Muster* ist das Herausfiltern der Heteronormativität in den Darstellungen. Dafür bildet das gesamte Kapitel die Analyseeinheit dergestalt, dass der jeweilige Kontext in Verbindung zu der heteronormativen Darstellung gesetzt wird. Das heißt, wenn ein Kapitel die Aufgabenverteilung in einer Familie beinhaltet, wo deutlich wird, es handelt sich um ein heterosexuelles Elternpaar, wird das gesamte Kapitel beispielsweise mit der in die Tabelle übertragenen Aussage „Aufgabenverteilung in einer Familie im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie“ versehen, da nicht die inhaltliche Aussage, wie die Aufgabenverteilung gestaltet ist Relevanz erfährt, sondern lediglich die Thematisierung im Kontext heteronormativer Muster. Dabei kommt die Analysekategorie nur zum Einsatz, wenn ein gesamtes Kapitel ausschließlich heteronormative Muster abbildet. Im Kapitel der Ergebnisdarstellung werden zur Herleitung und besserem Verständnis der Ergebnisse exemplarisch Aussagen aus den Büchern zitiert. In den Tabellen befinden sich aber lediglich die stark zusammengefasste Aussage, dass es sich um heteronormative Muster handelt. Zusätzlich werden bei den Analysekategorien Regenbogenfamilie, sexuelle Identität, Lebenspartnerschaftsgesetz und gesellschaftliche Situation auch graphische Darstellungen und Bilder mit in die Tabelle übertragen. Dabei wird die jeweilige Graphik oder das jeweilige Bild textlich übertragen, so dass die graphischen oder bildlichen Aussagen mit in die Analyse einfließen können. Eine bildliche Darstellung von zwei Schwulen bei einer Heirat kann mit der Aussage „Bild: zwei Schwule bei einer Heirat“ in die Tabelle übertragen werden. Die Aussagen der Graphiken und Bilder werden dadurch in eine textliche Abbildung transformiert.

Die Analysekategorie *Heteronormative Muster* ist folgendermaßen definiert:

Tabelle 3: Analysekategorie „Heteronormative Muster“ Schulbücher

Heteronormative Muster	Darunter fallen alle Aussagen, die...	...die die Vorstellung von einem Zusammenleben von Mann und Frau in Ehe und ähnlichen Formen enthalten.
	Beispiele	„[d]en neuen Frauen fehlen die neuen Männer“ (mitmischen 3, S. 179)
	Kodierregeln	Zukunftsvorstellungen von Kindern/Jugendlichen sind ebenso relevant. Historische Betrachtungen sind irrelevant. Koedukation ist nicht relevant.

Nachdem alle Schulbücher analysiert wurden und alle relevanten Aussagen in die Tabellen je Schulbuch übertragen wurden, wurden die Darstellungen pro Schulbuch zusammengefasst im Ergebnisteil der Schulbuchanalyse vorgestellt. Alle einzelnen Zusammenfassungen je Schulbuch werden anschließend gemeinsam diskutiert.

5.6 Vorgehensweise Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung

Die Ausgangslage bei den Materialien ist die Perspektive der Lehrpersonen, d.h. es wird davon ausgegangen, dass wenn Lehrer_innen sich bzgl. der Thematik vielfältige Lebensweisen informieren wollen, da das Thema als für den Unterricht relevant erscheint, diese die Publikationen für den Unterricht entweder als Vorbereitung oder als Arbeitsmaterialien verwenden. Aufgrund dessen steht lediglich die Frage nach dem *Wie* der Darstellung im Vordergrund. Es wird folglich auf die Analysekategorie *Heteronormative Muster* als extra Analysekategorie verzichtet. Im Diskussionsteil der Ergebnisse wird dennoch auf die Heteronormativität eingegangen, da sich heteronormative Strukturen aus der Untersuchung ableiten lassen.

Alle für die Arbeit relevanten Publikationen wurden vollständig analysiert, dabei bildet der einzelne Satz die Analyseeinheit und der jeweilige Abschnitt den Analysekontext. In den meisten Fällen wurden die Aussagen paraphrasiert in die Tabellen übertragen. Das Analysekategoriensystem entspricht dem der Schulbücher.

Die beschriebene Vorgehensweise wurde bis auf eine Ausnahme als hinreichend für die Beantwortung der Forschungsfrage angesehen. Die benannte Ausnahme bildet die Publikation *Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und*

Weltanschauungen. Dabei wurden die Aussagen bzgl. der Ansichten der einzelnen Religionen und Weltanschauungen zu Homo- und Transsexualität zusammengefasst, so dass diese mit in die Diskussion der Ergebnisse einfließen.

5.7 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die Ergebnisse der Bundeszentrale für politische Bildung sowie der Schulbücher werden zunächst getrennt aufgeführt. Es werden die Zusammenfassungen je Schulbuch und je Publikation präsentiert um in einem anschließenden Schritt diskutiert zu werden. Beiden Ergebnisdiskussionen ist gleich, das sie Typen der Darstellung generieren sollen. Die Tabellen der beiden untersuchten Fälle sowie die Typentabelle befinden sich im Anhang.

5.7.1 Ergebnisse Bundeszentrale für politische Bildung

Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): „Familie und Familienpolitik“

Die Informationen zur politischen Bildung werden speziell für den Politikunterricht herausgegeben und orientieren sich dabei an den Richtlinien der Kultusministerien.

Regenbogenfamilien werden als neue Formen von Familie dargestellt. Dabei werden sie im Zusammenhang mit Veränderung und Wandel innerhalb der Gesellschaft und im Kontext von Vielfalt der Familienkonstellationen genannt: „Gegenwärtig und künftig muss die Familienpolitik dagegen eine Vielfalt von neuen oder wiederentdeckten Lebensformen, in deren Zusammenhang Kinder geboren und erzogen werden, beachten und unterstützen. Dazu gehören zum Beispiel nichteheliche Lebensgemeinschaften, Wohngemeinschaften zwischen älteren und jungen Familien, die nicht durch Verwandtschaft begründet sind, sowie gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften.“ (S. 46).

Das Lebenspartnerschaftsgesetz geht einher mit der „Öffnung des Familienbegriffs“ (S. 47), so dass „gelebte Formen der Familie“ (S. 61) eine Rechtsanpassung erfahren. Das Lebenspartnerschaftsgesetz ist „ein Schritt hin zur rechtlichen Akzeptanz pluraler familialer Lebensformen“ (S. 47). Hinsichtlich der gesellschaftlichen Situation wird in einem Satz erwähnt, dass es „Formen der Benachteiligung bzw. Diskriminierung von

sozialen Gruppen aufgrund ihrer [...] sexuelle[n] Neigung“ (S. 24) gibt.

Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): „Familienbande“

Die Themenblätter im Unterricht enthalten Hintergrundinformationen für Lehrkräfte sowie fertig erstellte Arbeitsblätter für Schüler_innen, die im Unterricht eingesetzt werden können. In der Tabelle wurden die beiden Bereiche dementsprechend gekennzeichnet.

Die gleichgeschlechtliche Partner_innenschaft wird im Informationsteil für Lehrer_innen als „Abweichung von der Normalfamilie“ (S. 1) bezeichnet. Weiter wird die Regenbogenfamilie anhand statistischer Zahlen abgebildet: „Im Jahr 2000 gab es in Deutschland mindestens 47 000 zusammenwohnende gleichgeschlechtliche Paare; es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Zahl höher liegt. In jeder achten gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaft (GL) leben Kinder (so genannte Regenbogenfamilie), das entspricht etwa 0,04% aller in Familie lebenden Kinder“ (S. 3). Dabei wird die Regenbogenfamilie neben weiteren Modellen der neuen Familienformen aufgezählt.

In den Arbeitsblättern für die Schüler_innen wird die Regenbogenfamilie direkt benannt und als Familie definiert, wo „Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften“ (S. B) leben. Sie wird dabei neben weiteren Formen der Familie aufgezählt. Des Weiteren gibt es fiktive Jugendliche, die von ihren Familienformen berichten. Eine Jugendliche berichtet von ihrer lesbischen Mutter und deren Lebenspartnerin: „Meine Mutter ist lesbisch. Meine Eltern leben getrennt. In meiner idealen Familie würden alle unter einem Dach leben: mein Vater und seine Freundin, meine Mutter und ihre Freundin, einfach alle zusammen. Eine riesige Familie, das wäre schön“ (S. B).

fluter: Woher komme ich? - Familie

Fluter ist das vierteljährlich erscheinende Jugendmagazin der Bundeszentrale für politische Bildung und setzt sich mit aktuellen Themen auseinander.

Zwei Gastbeiträge gehen auf das Lebenspartnerschaftsgesetz und die Regenbogenfamilie in knapper Form ein. Dabei stellt der Gastbeitrag von Bischof

Reinhard Marx das Lebenspartnerschaftsgesetz als Aushöhlung der Institution Ehe dar, dass von „einflussreiche[n] politische[n] Gruppierungen [durchgesetzt wurde], die massive Probleme mit der Institution Ehe haben“ (S. 40). Die ehemalige Familienrichterin Margot von Renesse beschreibt verheiratete homosexuelle Paare als Familie: „Homosexuelle Paare, die heiraten, können dagegen sehr wohl eine Familie bilden“ (S. 40).

Themenblätter im Unterricht (Nr.19): „Familie und Frauen-Rollen“

In den Themenblättern wird in dem Informationsteil für Lehrer_innen die Option für Frauen dargestellt, mit einer Partnerin zusammenzuleben: „Frauen sind heute berufstätig oder nicht, sind verheiratet oder nicht, leben allein oder mit einem Partner oder einer Partnerin“ (S. 3). Graphisch werden die verschiedenen Lebensmodelle unterstützt, durch die Abbildung neuer Lebensformen, wo auch schwule und lesbische Partnerschaften und Homosexuelle mit Kindern dargestellt werden.

Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): „Homosexualität“

Aus Politik und Zeitgeschichte ist die Beilage zu der wöchentlich erscheinenden Zeitung „Das Parlament“ und setzt sich mit aktuellen gesellschaftlich relevanten Themen auseinander und beleuchtet diese anhand mehrerer Artikel.

Regenbogenfamilien werden als eine Form von Familie dargestellt, die Benachteiligungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind. So wird erwähnt, dass „[h]omosexuelle und heterosexuelle Paare [...] bezüglich des Adoptionsrechtes nicht gleich behandelt“ (S. 15) werden und „homosexuelle Paare, die mit Kindern leben, erhebliche finanzielle Nachteile haben können“ (ebd.). Des Weiteren sind sie subtilen Diskriminierungen ausgesetzt, indem bspw. „zwei Müttern und zwei Kindern [...] die Familienkarte beim Eintritt in ein Museum [...] oder der Fahrt mit einem öffentlichen Verkehrsmittel verwehrt [wird]“ (S. 16) oder Kindertagesstätten in privater Trägerschaft die Aufnahme von Kindern „aus 'Regenbogenfamilien' [ablehnen], da der offene Umgang mit der Homosexualität die Eltern der anderen Kinder befremden könnte“ (ebd.).

Das Lebenspartnerschaftsgesetz wird als ein Ergebnis der „lesbischswulen

Bürgerrechtsbewegung“ (S. 13) dargestellt. Es erfüllt den „Wunsch vieler Homosexueller nach 'Normalität' und Rechtssicherheit“ (s. 2). Es sieht nach wie vor „keine Gleichstellung im Steuerrecht vor“ (S. 15). Unter quantitativen Gesichtspunkten lassen sich vier Aussagen der Thematisierung des Lebenspartnerschaftsgesetzes zuordnen, was eine geringe Menge im Vergleich zu den weiteren Analysekatgorien ist. Die Darstellung der sexuellen Identität kann als ambivalent bezeichnet werden und ist je nach Artikel unterschiedlich. Es können zwei Ansätze hinsichtlich der ursächlichen Erklärung generiert werden: einmal wird die sexuelle Identität als Produkt der Natur und auf der anderen Seite als ein gesellschaftlich-kulturelles Produkt dargestellt. So wird darauf verwiesen, dass die sexuelle Identität „angeboren“ (S. 2) sei, „von der Natur [geschenkt]“ (S.33) und „nach gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen [kann sie sich] niemand aussuchen“ (ebd.). Homosexuellsein ist keine freie „Entscheidung für einen bestimmten Lebensstil [...], sondern eine Vorgabe der Natur“ (S. 39). Anders dagegen wird von Vertreter_innen einer konstruktivistischen Herangehensweise argumentiert. Die sexuelle Identität wird als ein „psycho-sozial Zusammengesetztes und kulturell-gesellschaftlich Vermitteltes“ (S. 4) Produkt dargestellt, deren erleben und einordnen immer von der „jeweilige[n] Kultur und Epoche“ (S. 3) abhängt. Den größten Teil der Darstellung nimmt die gesellschaftliche Situation, besonders die Situation von Diskriminierung und Gewalt, von Homo- und Bisexuellen ein. Dennoch wird die Verbesserung der Situation in der Bundesrepublik als auch in anderen westlichen Staaten erwähnt. So wird darauf verwiesen, dass die Geschichte der Homosexualität „erst seit kurzem auch eine der Emanzipation ist“ (S. 3). Homosexuelle können „Lebenspartnerschaften eingehen, [...] sich in Paraden zum Christopher Street Day öffentlich zur Schau stellen [und] auch Karrieren machen“ (S. 14). Wie ambivalent die Situation von Homosexuellen ist, wird exemplarisch anhand der Begriffe schwul und lesbisch, die „Emanzipation und Verachtung“ (S. 6) zugleich sind, dargestellt. Die Verachtung und verschiedenen Formen der Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen sind nach wie vor in unterschiedlichen Dimensionen vorhanden. Die Ursachen der Homosexuellenfeindlichkeit werden mit der gesellschaftlichen Norm des Heterosexismus in Verbindung gebracht. Heterosexismus ist die „unhinterfragte Norm“ (S. 22), die auf mehreren Ebenen wirkt. So wird von einem „strukturelle[m] Heterosexismus“ (S. 15) geschrieben, der sich in „strukturelle[n] Faktoren [und] individuelle[n] Verhalten“ (S. 14) äußert. Viele Werte und Normen sind „im heteronormativen Denken [verhaftet]“ (S. 23).

Des Weiteren wird die Situation von Homosexuellen als eine Situation der ständigen Gefahr beschrieben. Es wird sich darauf bezogen, dass Homosexuelle „in unserer Kultur eine Minderheit“ (S. 6) sind. Der „Minderheitenstress für homosexuelle und bisexuelle Menschen setzt sich zusammen aus *distalen* – zum Beispiel vorurteilsbasierte Ereignisse (Diskriminierungen, Gewalt) – und *proximalen Faktoren* wie Angst vor Ablehnung; Verheimlichung und internalisierte negative Einstellungen gegenüber Homosexuellen“ (S. 14). Bei Abweichungen von der Heteronormativität ist mit „Anfeindungen [zu] rechnen, bis hin zu für das körperliche und geistige Wohlbefinden existentiell bedrohlichen Übergriffen“ (S. 23). Auch innerhalb von Familien werden homosexuelle Jugendliche „mit besonders negativen Einstellungen konfrontiert“ (S. 19). Weiter werden die Ursachen der Homosexuellenfeindlichkeit mit „Religiosität, [den] Geschlechtsrollen und die zugehörigen Normen“ (S. 19) in Verbindung gebracht.

Themen und Materialien: „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“

Bei den „Themen und Materialien“ handelt es sich um didaktisch aufgearbeitetes Material für schulische und außerschulische Bildungsarbeit aus vielen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Es besteht aus Hintergrundinformationen als auch konkreten Vorschlägen für die Praxis.

Das Antischwulsein wird als gesellschaftliches Phänomen von tradierten Männlichkeitsbildern dargestellt. Die „angebotenen Männlichkeitsentwürfe [präsentieren sich] höchst ideologisch [...]: antiweiblich, antischwul“ (S. 40). Als Negativdefinition für Männlichkeit ist das „Nicht schwul sein (kein Exot)“ (S. 41) wichtig für die männliche Identität.

Des Weiteren werden in der Publikation die unterschiedlichen Ansichten und Herangehensweisen der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen abgebildet. Für die *Afrikanische Religion* werden Homosexuelle als „Torhüterinnen [bezeichnet, die] auf der Schwelle zwischen den Geschlechtern [stehen und] nicht als das Andere betrachtet [werden]“ (S. 60). Das *Bahá'ítum* betrachtet „Homosexuelle [nicht] mit Vorurteilen oder Verachtung [...]. Dennoch ist der angemessene Ausdruck der Sexualität [...] nur in einer ehelichen Verbindung von Mann und Frau gestattet“ (S. 73). Im *Buddhismus* wird „Homosexualität [...] neutral bewertet. [...] In buddhistischen

Kulturen hat es immer wieder verschiedene Einstellungen zur Homosexualität gegeben“ (S. 82). Im *Christentum* lehnt die *Orthodoxe Kirche* „Homosexualität [...] kategorisch [ab]“ (S. 99). Die *Katholische Kirche* beschreibt, dass Homosexuellen „mit Achtung, Mitleid und Takt zu begegnen [sei]“ (S. 99). In der *evangelischen Kirche* gehört die Tradition, „dass die Bibel Homosexualität (gleichgeschlechtliche Liebe) ablehnt. Erst in den letzten Jahrzehnten wird diese Auffassung in Frage gestellt“ (S. 99). Im *Hinduismus* existiert die Ansicht eines dritten Geschlecht (Transsexuelle), den „Hijras oder Aravanis, [die] meistens in eigenen, recht disziplinierten Gemeinschaften [leben]“ (S. 112). Der *Islam* betrachtet „Homosexualität [...] als verabscheuungswürdig [...]. Weniger streng werden homosexuelle Beziehungen angesehen, wenn sie nicht öffentlich gelebt werden“ (S. 133). Wie auch im Christentum gilt „[d]ie gleichgeschlechtliche Liebe [...] rabbinischen *Judentum* [als] verboten. [...] Im liberalen und Reformjudentum bekennen sich einige Rabbiner/-innen offen zu ihrer homophilen Einstellung“ (S. 143). Der *Sikhismus* enthält „nichts [...] Spezifisches über dieses Thema“ (S. 149). Der *Weltliche Humanismus* zitiert Magnus Hirschfeld: „dass es sich bei der Liebe zu Personen gleichen Geschlechts [...] um kein Laster oder Verbrechen handelt“ (S. 155).

Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): „Geschlechtergerechtigkeit- Gender“

Der Artikel von Judith Butler stellt die gesellschaftliche Situation bestimmt von Gendernormen dar: „Unser Leben – das von Frauen und Männer – wird von *Normen* beherrscht“ (S. 6). Des Weiteren beschreibt sie die Genitalverstümmelung von Intersexuellen exemplarisch an einem Beispiel aus den USA und setzt dies in Zusammenhang mit Geschlechternormen: „Den Wunsch, jemanden zu töten, weil er nicht mit den Geschlechternormen konform geht, nach denen er oder sie leben 'sollte' deutet darauf hin, dass das Leben selbst diese Norm verlangt“ (S. 6). Die gesellschaftliche Situation von Menschen, die nicht den Gendernormen entsprechen ist geprägt durch Ausschluss und Gewalt: „Wir müssen verstehen, dass diese Gewalt etwas ist, das aus dem tiefen Wunsch entsteht, die binäre Geschlechterordnung als naturgegeben oder notwendig zu erhalten. Wenn jemand gegen diese Norm lebt, dann scheint die Gewalt genau aus dem Verlangen zu entstehen, dieser gelebten Opposition zu begegnen“ (S. 7). Die Ursachen liegen bei einem „restriktive[n] Diskurs über Geschlechter, in dem darauf beharrt wird, die Binarität von 'Mann' und 'Frau' sei die ausschließliche Möglichkeit zum Verständnis des Genderbereichs, eine *regulatorische*

Machtanwendung“ (S. 7).

Schriftenreihe (536): „Gewalt“

Die Schriftenreihe richtet sich an Multiplikator_innen der politischen Bildung und deckt dabei alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche, wie Politik, Kultur, Wirtschaft, Zeitgeschichte, Umwelt und Bildung ab.

In der Schriftenreihe wird die gesellschaftliche Situation von Gewalt gegenüber Lesben und Schwulen ausführlich in einem extra Kapitel mit mehreren Artikeln dargestellt. Dabei wird zwischen antilesbischer und antischwuler Gewalt als gesellschaftliche Phänomene unterschieden. Beiden gleich ist als Ursache für die homosexuellenfeindlichen Einstellungen und Gewalt die Norm des Heterosexismus. Antilesbische Gewalt findet auf „der *strukturellen Ebene*“ in Form von subtilen allgegenwärtigen Diskriminierungen aufgrund „der völligen Fixierung auf Heterosexualität – verstanden als sexuelle Praxis, Norm und Institution“ (S. 345) statt. Die „psychische Diskriminierung und Gewalt [ist] eng verbunden mit konkreten Einschränkungen und der Pathologisierung lesbischer Lebensweisen, [der] Diskriminierung in Familie [und] Beruf [sowie] sexistische Grenzüberschreitungen“ (S. 346). Konkret kann antilesbische Gewalt verbal: „Sprechhandlungen wie Beleidigung, Beschimpfung, Verleumdung“ (ebd.) und auch körperlich: „Bedrohungen und Verletzungen, Formen sexueller Gewalt und auch Tötungen“ (ebd.) sein. Die Antischwule Gewalt wird differenziert in „*primäre* Antihomosexualitätsdelikten, bei denen sich die Gewalt gegen die homosexuelle Identität des Opfers richtet, *sekundären* Antihomosexualitätsdelikten, bei denen Homophobie [...] für die Auswahl des Opfers eine Rolle spielt, aber andere Tatziele (Bereicherung etc.) im Vordergrund stehen“ (S. 355, 356).

Die Homophobe Gewalt, egal ob gegen Lesben oder Schwule, wird als alltäglich beschrieben. Sie „bildet weder eine Ausnahme noch ist sie eine Randerscheinung. Sie ist vielmehr in den Alltag eingebunden und somit als ein Binnenproblem der modernen heterosexistischen Gesellschaft zu begreifen“ (S. 361). Des Weiteren wird dargestellt, dass „homosexuelle Lebensweisen [...] nicht als 'Normalität' sondern als 'Abweichung' und 'Ausnahme' wahrgenommen werden“ (S. 362): „Die Konstruktion von Lesben und Schwulen als 'die Anderen'“ (S. 368) nach wie vor anhält.

Die Folgen für die Betroffenen von homosexuellenfeindlicher Gewalt werden dabei mit „tiefgreifende[n] Verunsicherungen und Ängste[n]“ (S. 353), „psychischen Belastungen“ (S. 355) sowie die „Tabuisierung von Gewalt und Gewalterfahrungen“ (S. 379) angegeben.

Informationen zur politischen Bildung (271): Vorurteile

In knapper Form wird im Editorial erwähnt, dass Menschen, wenn sie von Anderen als „die Schwulen [bezeichnet werden], ausgegrenzt, diskriminiert und - im Extremfall – sogar körperlich angegriffen [werden können]“ (Editorial).

5.7.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Darstellung von vielfältigen Lebensweisen variiert je nach thematischer Schwerpunktsetzung in den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung. Es ist nicht möglich, eine einheitliche Aussage bezüglich der gesamten analysierten Publikationen zu treffen. Die Ergebnisse lassen sich vielmehr in zwei Typen in Hinsicht der Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen einteilen. Der erste Typus ist die *marginale Thematisierung* und ist geprägt durch eine Erwähnung von vielfältigen Lebensweisen „am Rande“, d.h. es dominieren eindeutig heteronormative Darstellungen und alle lgbtq-Formen des Lebens werden in knapper Form erwähnt. Dabei bilden diese keinen eigenen Abschnitt, Artikel oder eigenen Punkt innerhalb der Darstellungen ab.

Der zweite Typus ist die *angemessene bis ausführliche Thematisierung* von vielfältigen Lebensweisen. Was sich bspw. durch einen eigenen Abschnitt, einen eigenen Artikel und/ oder eine ausführliche Besprechung auswirkt. Hierbei ist generell die thematische Schwerpunktsetzung von ausschlaggebender Rolle, so ist das im April 2010 erschienene Heft *Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität* konsequenterweise dem zweiten Typus zuzuordnen, da sich das gesamte Heft mit Homosexualität auseinandersetzt. In den weiteren Ausführungen werden die Merkmale der beiden Typen der untersuchten Materialien näher erläutert.

Inhaltlich wird bei dem ersten Typus zwar auf vielfältige Lebensweisen eingegangen, alles in allem erscheinen diese als ein „Randthema“ und werden nicht als ein extra inhaltlicher Bereich behandelt. Die eher beiläufige Nennung von nicht-heterosexuell lebenden Menschen ist das Hauptmerkmal des ersten Typus. Als Merkmale für die

beiläufige Nennung gelten dabei geringe quantitative inhaltliche Aussagen innerhalb von Texten und Artikeln als auch die Tatsache, das es keine inhaltlichen Aussagen bzgl. der Analysekatoren in einem extra Artikel, Absatz und/ oder anderen speziellen Form, wie erklärende „Kästchen“, in dem untersuchten Material gibt.

Zwei der insgesamt vier Publikationen, die dem ersten Typus zugeordnet werden, setzen sich mit Familien auseinander. Dabei nehmen gleichgeschlechtliche Paare und Eltern in der Publikation *Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): „Familie und Familienpolitik* einen geringen Teil der Darstellung ein. Es konnten nur vier Aussagen bzgl. der Analysekatoren *Regenbogenfamilie* und drei des *Lebenspartnerschaftsgesetzes* generiert werden. Die Publikation hinterfragt zwar den „klassischen“ Begriff von Familie bzw. erweitert diesen auch auf Homosexuelle und beschreibt einen Zustand des Wandels und der Veränderung von Familienformen, dennoch geschieht dies eher in knapper Form.

Die Publikation *fluter: Woher komme ich? - Familie* behandelt ebenso die Thematik Familie. Dabei wird nur in zwei Beiträgen auf die für die Arbeit relevanten Analysekatoren eingegangen. Das Lebenspartnerschaftsgesetz wird als Aushöhlung der Ehe zwischen Mann und Frau erwähnt und homosexuelle Paare, die verheiratet sind werden explizit auch als Familie bezeichnet.

Die gesellschaftlich-politische Dimension der Kategorie sexuelle Identität wird in drei von vier Publikationen in sehr knapper Form thematisiert. So erwähnt die Publikation *Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): Familie und Familienpolitik* in einer Aussage, dass Gruppen „aufgrund [...] ihrer sexuellen Neigung“ (S. 24) diskriminiert werden. Ähnliches erscheint in *Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): Geschlechtergerechtigkeit- Gender*: die „sexuelle Orientierung spielt bei der gesellschaftlichen Benachteiligung eine Rolle“ (S. 22). Das Heft *Informationen zur politischen Bildung (271): Vorurteile* geht knapp im Editorial auf die Diskriminierung von Schwulen ein, indem darauf verwiesen wird, dass Vorurteile „zu Diskriminierung und im Extremfall körperliche Angriffe“ (Editorial) führen. In *Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): Geschlechtergerechtigkeit- Gender* gesellschaftliche Normen der Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt, indem ausgeführt wird, dass „Gendernormen bestimmen, was weiblich und männlich ist“ (S.6). In Verbindung wird die vermeintliche Geschlechtsbinarität zu Intersexuellen gesetzt, wo auf die Genitalverstümmelung hingewiesen wird, da bei intersexuellen Personen eine „Anpassung“ an männlichen oder weiblichen Vorstellungen stattfinden soll. Die knappe

Nennung bezieht sich eindeutig auf gesellschaftliche Normvorstellungen und zeigt anhand der Operationen bei Intersexuellen die Auswirkungen von gesellschaftlichen Normativitäten auf. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Notkonformismus der Gendernormen Gewalt nach sich ziehen kann. Auch wenn es sich um einen Artikel von Judith Butler handelt und dieser sich kritisch mit Gendernormen auseinandersetzt, werden die Aussagen aus der Publikation dem ersten Typus zugeordnet, da sie quantitativ betrachtet gering sind.

Das Hauptmerkmal des zweiten Typus ist die inhaltliche Thematisierung der Analysekatégorien in extra Artikeln oder speziellen „Kästen“ (vgl. dazu *Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen*) sowie im Falle der Lebensweisen eine gleichberechtigte Darstellung gegenüber der heterosexuellen Lebensweise.

In den beiden Publikationen, die sich thematisch mit Familien auseinandersetzen (*Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): Familienbande* und *Themenblätter im Unterricht (Nr.19): Familie und Frauen-Rollen*) erscheinen gleichgeschlechtliche Lebensweisen ohne bewertende Aussagen gleichberechtigt gegenüber heterosexuellen Formen (ausgeschlossen der Informationsteil für Lehrende in *Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): Familienbande*). In den *Themenblättern: Familienbande* wird im Schüler_innenteil eine lesbische Beziehung einer Mutter von einer Schülerin erwähnt: „Meine Mutter ist lesbisch. Meine Eltern leben getrennt. In meiner idealen Familie würden alle unter einem Dach leben: mein Vater und seine Freundin, meine Mutter und ihre Freundin, einfach alle zusammen. Eine riesige Familie, das wäre schön.“ (S. 8). Die *Themenblätter: Familie und Frauen-Rollen* erwähnen Möglichkeiten des Lebens von Frauen: „Frauen sind heute berufstätig oder nicht, haben Kinder oder nicht, sind verheiratet oder nicht, leben allein oder mit einem Partner oder einer Partnerin“ (S.5). Das Leben in einer Paarbeziehung wird nicht auf das Zusammensein mit einem Mann reduziert. Im Informationsteil für Lehrende in *Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): Familienbande* wird die Regenbogenfamilie neben vielen weiteren Formen des familiären Lebens aufgezeigt, allerdings werden alle Nicht-Normalfamilie Formen, so auch die Regenbogenfamilie, als Abweichung beschrieben.

Innerhalb des zweiten Typus wiederum ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit sexuellen Identitäten marginal und wird nur in seltenen Fällen thematisiert. Dennoch enthalten die beiden Publikationen *Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen* und *Aus Politik*

und *Zeitgeschichte* (15-16/ 2010): *Homosexualität* Darstellungen und Erklärungen kritisches Potenzial, die sexuelle Identität als politische Kategorie beeinflusst durch gesellschaftliche Diskurse darzustellen. So werden in dem Themenheft *Homosexualität* sexuelle Identitäten als gesellschaftlich relevante Kategorien benannt und durch normative Vorstellungen geprägt. Es wird darauf verwiesen, dass die sexuelle Identität „[a]bhängig von Zeit und Kultur“ (S. 3) ist und eine Kategorie, die psycho-sozial und kulturell-gesellschaftlich vermittelt“ (S.4) ist. Die gegenteilige Meinung von: ist „angeboren“ (S. 2), „von der Natur [...] geschenk[t]“ (S. 33) und „schicksalhafteres, naturhaftes Verhalten“ (S. 40) findet ebenso Eingang in die Darstellungen zu der sexuellen Identität.

Die gesellschaftliche Dimension und Situation wird besonders durch die Publikationen *Schriftenreihe: Gewalt* und *Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität* und *Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen* vergegenwärtigt. Die Schriftenreihe *Gewalt* geht ausführlich auf die Gewalt gegenüber Lesben und Schwulen ein. Dabei wird in einem extra Kapitel mit mehreren Artikeln das Phänomen der antihomosexuellenfeindlichen Gewalt thematisiert. Die Formen der Gewalt gegenüber Lesben und Schwulen werden von den Ursachen und den Konsequenzen her unterschieden. Antilesbische Gewalt ist geprägt durch die „strukturelle Ebene“ (S. 345) (Norm der Heterosexualität, Diskriminierung, Nicht-Thematisierung lesbischer Lebensweisen), der „[p]sychische[n] Diskriminierung und Gewalt“ (ebd.) (Abwertung und Pathologisierung lesbischer Lebensweisen, sexualisierte Gewalt) und verbaler und körperlicher Gewalt. Dagegen antischwule Gewalt in „primäre Antihomosexualitätsdelikte“ (S. 355) (Gewalt gegenüber Schwulen aufgrund des Schwulseins) sowie „sekundäre Antihomosexualitätsdelikte“ (ebd.) (Betroffene werden aufgrund ihres vermeintlichen „Schwachseins“ ausgesucht).

Das Heft *Homosexualität* nimmt in den Artikeln immer wieder einen Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen auf. Es wird auf die Diskriminierung von Lesben und Schwulen eingegangen. Dabei werden die feindlichen Einstellungen und diskriminierenden Gesetzgebungen wiederum mit der Norm des Heterosexismus in Verbindung gebracht. So wird von einem „strukturelle[m] Heterosexismus“ (S. 15) geschrieben, der sich in „strukturelle[n] Faktoren [und] individuelle[n] Verhalten“ (S. 14) äußert. Besonders durch die Vorstellung des Minderheitenstressmodells, kann entsprechend deutlich nachvollzogen werden, was die vermeintliche Zugehörigkeit zu einer Minderheit bedeutet. Es wird „impliziert, dass psychische Störungen bei

Homosexuellen [...] häufiger auftreten oder stärker ausgeprägt sind, weil auf sie auf Grund des Minderheitenstatus mehr Stressoren einwirken“ (S. 14).

Ebenso verdeutlicht die Publikation *Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen*, dass die verschiedenen Religionen und der weltliche Humanismus unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Thematik Homosexualität und Transsexualität vertreten. So reicht das Spektrum von speziellen religiösen communities von Transsexuellen im Hinduismus, die Hijras, „die meistens in eigenen, recht disziplinierten Gemeinschaften [leben]“ (S. 112), bis hin zu kompletter Ablehnung in der orthodoxen Kirche, die „Homosexualität [...] kategorisch [ablehnt]“ (S. 99). Zu allen vorgestellten Religionen und dem weltlichen Humanismus wird die Ansicht oder Ansichten bzgl. der Thematik Homosexualität und Transsexualität in einem speziellen Informationskasten wiedergegeben.

Zusammenfassend lässt sich für den zweiten Typus feststellen, dass dieser sehr stark durch einzelne Publikationen geprägt ist, die gesellschaftliche Dimension aber auf verschiedenen Wegen immer wieder thematisiert wird.

Die folgende Tabelle fasst die Merkmale der beiden Typen zusammen:

Tabelle 4: Typenmerkmale Publikationen BpB

Merkmale Typus 1	Merkmale Typus 2
- gleichgeschlechtlich lebende Menschen sind ein „Randthema“	- homosexuell lebende Menschen und Paare erscheinen gegenüber den heterosexuell lebenden Menschen als gleichberechtigt
- bis auf Wandel des Familienbegriffs keine Nennung gesellschaftlicher Normen und Diskurse hinsichtlich gleichgeschlechtlicher Paare und Elternschaften	- Gründe der sexuellen Identität werden thematisiert (von konstruktivistisch bis biologistisch)
- gesellschaftlich-politische Dimension von Diskriminierung und Gewalt aufgrund der sexuellen Identität wird marginal thematisiert	- Gewalt gegenüber lgbtq-lebenden Menschen wird thematisiert
	- gesellschaftlich-politische Dimension wird thematisiert

5.7.2 Ergebnisse der Schulbücher

Ergebnisse Klett Verlag

1) *Den eigenen Weg finden. Themenheft Politik. Mitmischen*

Verschiedene Rollenvorstellungen von Jungen und Mädchen werden mit Fragezeichen versehen: „Spielen Jungen anders als Mädchen?“ (S. 32) oder es wird konstatiert, „dass es unterschiedliche Vorstellungen von angemessenem Verhalten der Geschlechter gibt“ (S. 32). Nicht-Heterosexuelle Lebensweisen kommen im gesamten analysierten Teil des Heftes nicht vor. Gerade bei der anfänglichen Karikatur gibt es für Frauen ein Zusammenleben nur mit Männern oder eben ohne, ein Leben mit Frauen wird nicht thematisiert. Des Weiteren werden fiktive Beispiele von Jugendlichen angeführt, wo Jungen ausschließlich von ihren Traumfrauen und Mädchen ausschließlich von ihren Traum Männern erzählen. Der Schüler Andreas erwähnt, dass die Traumfrau „einen guten Charakter haben und intelligent sein“ (S. 34) soll. Die Schülerinnen Yasmin und Natascha wünschen sich „Verständnis“ (ebd.) und eine „Mischung aus Geschäfts- und Hausmann“ (ebd.). Die gesellschaftliche Frage von der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird anhand des Modells des Zusammenlebens von Mann und Frau dargestellt: „Immer mehr Väter sind bereit Verantwortung für Kinder und Hausarbeit zu übernehmen. Dennoch sind es auch heute noch vor allem die Frauen, die sich der Kindererziehung widmen“ (S.48) dargestellt.

Das Themenheft bildet nur heterosexuelle Paarbeziehungen ab und präsentiert für Jungen und Mädchen lediglich die Möglichkeit, mit einer gegengeschlechtlichen Person zusammenzuleben.

2) *mitmischen 3*

Das moderne Frauenbild bezieht sich auf heterosexuelle Beziehungen, denn die Frau von heute „verlässt sich nicht darauf, von ihrem Mann versorgt zu werden“ (S. 178) oder „[d]en neuen Frauen fehlen die neuen Männer“ (S. 179). Ebenso wird die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für gegengeschlechtliche Paarbeziehungen thematisiert: „Meistens unterbrechen Frauen ihre Berufstätigkeit, [...] Grund hierfür ist

in der Regel der höhere Verdienst des Mannes“ (S. 181). Alle Darstellungen finden im Rahmen heteronormativer Muster statt.

3) *TERRA. Geschichte, Erdkunde, Politik*

Die Erzählungen von Lebensgeschichten zweier Frauen enthalten die Aussagen: „lernte da auch meinen Mann kennen“ (S. 212) und „traf ich dann auch meinen Mann“ (S. 213). Die fiktiven Beispiele von Jugendlichen bzgl. ihrer Zukunft sind, bis auf ein Beispiel, wo im Kontext Heirat nicht explizit der Begriff Frau enthalten ist, auf eine heterosexuelle Lebensweise ausgerichtet. Exemplarisch stehen dafür Alexandra: „Ob ich Kinder haben möchte, weiß ich noch nicht, das hängt auch von dem Mann ab“ (S. 216) und Florian: „Meine Freundin müsste toll aussehen und möglichst auch selbst erfolgreich sein“. Die verschiedenen Rollen- und Aufgabenverteilungen sind kontextuell in heterosexuelle Beziehungen eingebunden: „Immer mehr Väter übernehmen Verantwortung [...], trotzdem sind es immer noch vor allem Frauen, die sich der Kindererziehung widmen“ (S. 224). Alle Darstellungen beziehen sich auf heteronormative Muster.

4) *TERRA Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde*

Die Aufgabenverteilung in einer Familie wird anhand einer Familie mit Mann, Frau und zwei Kindern diskutiert. Bzgl. der Planung eines familiären Sonntagsausfluges, sollen die unterschiedlichen Meinungen der Familienmitglieder aufgezeigt werden. Dabei werden vier Menschen in Cartoonform abgebildet, die eindeutig als Mann-Frau-Kinder-Familie zu identifizieren sind. Die verschiedenen Formen der Familie beziehen sich auf die Größe der Familie, indem Klein- und Großfamilien beschrieben werden. Es wird erwähnt, dass das häufige Bild einer Familie bestimmt ist durch „Mutter, Vater und Kind(er)“ (S. 20), sie aber klein und groß sein können. Die bildlichen Abbildungen unterstützen die These der ausschließlich heterosexuellen Kontextualisierung von Familie, indem die Familien mit Vater und Mutter dargestellt werden. Es werden ausschließlich gegengeschlechtliche Beziehungen thematisiert.

5) *TERRA. Erdkunde. Wirtschaftskunde. Gemeinschaftskunde*

Wie im Fall 4) *TERRA Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde* wird die Aufgabenverteilung an einem fiktiven Beispiel von Familie Klein (Mutter, Vater, Kinder) beschrieben. Die Planung des Sonntagsausfluges ist bildlich durch eine Cartoonzeichnung von Mutter-Vater-Kinder dargestellt. Ebenso die Erwähnung von Familie als „Mutter, Vater und Kind(er)“ (S. 170). Lediglich die Größe von Familien wird in Groß- und Kleinfamilie differenziert. Bildlich werden zwei Kleinfamilien mit Mutter, Vater und Kind abgebildet. Jegliche Thematisierungen finden innerhalb von heteronormativen Mustern statt.

6) *Anstöße 1. Politik*

Die Fragestellung: „Familie- Was ist das?“ (S. 12) wird mit der Nennung des früheren Bildes von „Mutter, Vater und ein oder mehrere Kinder“ sowie mit der heutigen Erweiterung von alleinerziehenden Müttern oder Vätern, Patchworkfamilien, Groß- und Kleinfamilien und Wohngemeinschaften beantwortet. Ohne Erklärungen wird bei der bildlichen Darstellung unterschiedlicher Formen von Familie ein schwules Paar bei ihrer Hochzeit abgebildet.

Im Text wird aufgrund der Herleitung von dem familiären Bild von früher deutlich, dass auch die Erweiterung der Familienformen im Rahmen heteronormativer Muster stattfindet. Einzig das Bild der beiden Schwulen durchbricht die Heteronormativität.

7) *Das IGL Buch 1*

Die Einleitung des Kapitels findet anhand verschiedener Bilder von familiären Formen statt, dabei werden auch zwei Mütter mit ihrem Kind abgebildet. Das Familienbild wird hinterfragt, indem darauf verwiesen wird, dass „[d]ie klassische Vater-Mutter-Kind-Familie [...] in Deutschland nicht mehr die typische Familie [ist]“ (S. 64). Von diesem Bild ausgehend werden weitere Formen hergeleitet: „Kleinfamilie, Kernfamilie, Großfamilie, Adoptivfamilie, Ein-Eltern-Familie, nicht-eheliche Lebensgemeinschaft, Mehr-Generationenfamilie, Patchworkfamilie“ (S. 64) usw. Aufgrund der Herleitung von der klassischen Familie, kann davon ausgegangen werden, dass auch die modernen

Formen von Familie im Kontext eines Zusammenlebens von Mann und Frau thematisiert werden. Die wirtschaftliche Situation von Familien wird anhand von Cartoons von einem Vater, einer Mutter und zwei Kindern dargestellt.

Bis auf die unkommentierte bildliche Darstellung von zwei Frauen mit einem Kind werden gleichgeschlechtliche Lebensweisen im Buch nicht erwähnt.

8) *Projekt G I. Gesellschaftslehre*

Die verschiedenen Formen von Familie werden identisch wie in 7) *Das IGL Buch I* diskutiert. Bildlich werden die gesamten Aufzählungen durch die Darstellung von zwei Kleinfamilien mit Mutter und Vater unterstützt. Die Bilder als auch die Herleitung der Formen der Familie von der klassischen Familie Mutter-Vater-Kind(er), lässt interpretativ auf ausschließlich heterosexuelle Formen schließen. Die Präsentation von Familien aus unterschiedlichen Ländern beziehen sich alle auf das Zusammenleben von Mann und Frau. Exemplarisch sollen die USA und China benannt werden: „Jeffreys Eltern sind beide berufstätig: Sein Vater arbeitet für einen großen Automobilkonzern, seine Mutter ist in einem Callcenter angestellt“ (S. 186) und „Dongs Vater arbeitet bei einer großen japanischen Computer-Firma. Seine Mutter ist in einem deutsch-chinesischem Unternehmen beschäftigt“ (S. 192).

Die Auseinandersetzungen sind in heteronormativen Mustern verhaftet.

9) *Anstöße II. Sozialkunde*

Der Familienbegriff wird erweitert, indem darauf verwiesen wird, dass „neben der 'Normalfamilie' [...] Alleinerziehende, unverheiratete Eltern oder gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaften mit Kindern, [...] Familien mit zwei Haushalten [...] Patchwork-Familien und vieles mehr“ (S. 46) existieren. Familie wird nochmals speziell definiert, wo auch „gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften [...] eine Familie“ (S. 46) bilden. Des Weiteren wird das Lebenspartnerschaftsgesetz als von „zwei Personen gleichen Geschlechts gegründet“ (S. 46) definiert.

Beruf und Familie beziehen sich auf heterosexuelle Beziehungsmuster, verdeutlicht wird beispielhaft anhand der Aussage: „Der Mann arbeitet weiter an seiner Karriere, nachdem er Vater geworden ist; die Frau steigt nach der Geburt aus dem Job aus“ (S. 51).

Die gleichgeschlechtliche Lebensweise erscheint im Schulbuch gleichberechtigt neben weiteren Formen der Familienbilder. Auch das Lebenspartnerschaftsgesetz wird thematisiert und anhand einer Definition wertfrei vorgestellt.

10) Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft

Bezüglich der Vorstellung darüber, was eine Familie ist, wird Bischof Marx aus der Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung *fluter* zitiert: „Familie in ihrem Kern [...]: Eltern, bestehend aus Mutter und Vater, und das Kind oder die Kinder“ (S.34). Die Wichtigkeit der Familie betont Bischof Marx mit der Reproduktionsfunktion, indem er darauf verweist, dass „die Kinderzahl sinkt: Die Sozialversicherung gerät ins Trudeln, die Zuwanderungsproblematik verschärft sich.“ (S. 34). Des Weiteren wird im Schulbuch genauer auf verschiedene Formen von Familie eingegangen, dabei findet dies ausschließlich im Rahmen heteronormativer Muster statt. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen werden nicht erwähnt.

Das Schulbuch bedient sich der sehr konservativen Interpretation von Bischof Marx bzgl. der Vorstellung, was eine Familie ist und bleibt auch bei der Vorstellung weiterer Formen in der Struktur der Heteronormativität.

11) Anstöße 1. Politik/ Wirtschaft

Die im Schulbuch eingangs vorgestellten Ausführungen bzgl. der Familie beziehen sich zunächst auf das frühere Familienbild von „Mutter, Vater und ein oder mehrere Kinder“ (S. 46). Davon werden neue Formen von Alleinerziehenden und Patchworkfamilien abgeleitet. Explizit werden keine gleichgeschlechtlichen Lebensweisen im Text benannt. Unter der Überschrift: „Familien?“ wird ohne Kommentierung ein schwules Paar bei ihrer Hochzeit abgebildet.

Die weiteren inhaltlichen Aussagen zur Thematik Familie gehen genauer auf den Wandel von der Groß-, zur Kleinfamilie ein. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird an einem fiktiven Beispiel einer heterosexuellen Kleinfamilie dargestellt.

Bis auf die unkommentierte Darstellung zweier Schwuler bei ihrer Hochzeit beziehen sich alle inhaltlichen Aussagen auf heteronormative Muster.

12) *TERRA 1. Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde*

Eingeleitet wird wie in 10) *Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft* mit dem Text aus der Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung *fluter* von Bischof Marx, der Familie als das Zusammenleben von Mutter-Vater-Kind(er) definiert mit der Wichtigkeit der Reproduktionsfunktion eben dieser. Die weiteren Ausführungen bzgl. der Vielfalt von Familienformen beziehen sich auf „alleinerziehende Mütter oder Väter [und] 'Patchworkfamilien'“ (S. 10). Zusätzlich wird eine Wohngemeinschaft und moslemische Großfamilie textlich als auch bildlich repräsentiert. Im Kontext der Pluralisierung der Lebensformen wird ein schwules Paar bei der Eintragung ihrer Lebenspartnerschaft abgebildet sowie eine Graphik, die jegliche Aspekte einer eingetragenen Lebenspartnerschaft enthält.

Gleichgeschlechtliche Lebensweisen werden einzig durch die Graphik bzgl. des Lebenspartnerschaftsgesetzes sowie das schwule Paar auf dem Standesamt abgebildet. Es fehlen dabei textliche Erläuterungen.

13) *Neue Anstöße 1. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht*

Die Formen der Familie werden anhand von verschiedenen fiktiven Beispielen beschrieben. Dabei beziehen sich alle auf die gegengeschlechtliche Paarbeziehung, was durch eine Graphik unterstützt wird. Die Graphik bildet nicht-eheliche Lebensgemeinschaften mit und ohne Kindern, Alleinerziehende, Alleinlebende, Ehepaare mit und ohne Kindern ab. Die Zeichnungen begrenzen sich dabei auf die Zeichnungen von Mann und Frau bei den Formen des Zusammenlebens. Die unterschiedliche Rollenverteilung im Haushalt wird wiederum anhand von verschiedenen fiktiven Beispielen vorgestellt, indem eine Schülerin erzählt, dass „Vater [...] und Mutter [...] abwechselnd [kochen]“ (S. 12). Zur Zeitfrage bei Familien wird ein Cartoon von einer heterosexuellen Kleinfamilie abgebildet.

Die Darstellungen im Schulbuch begrenzen sich auf heteronormative Muster.

14) *Neue Anstöße 2. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht*

Enthält keine Aussagen.

15) Neue Anstöße 3. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht

Es werden Lebensentwürfe von Jugendlichen aus der Shell-Jugendstudie zitiert. Eine Jugendliche berichtet dabei, dass ihr „Mann [...] auch kochen, spülen und auf die Kinder aufpassen [soll]“ (S. 82), eine weitere, dass sie sich „Ehe und Kinder [...] gut vorstellen [kann]“ (S. 83). Weitere Beispiele beziehen sich ebenso auf das heterosexuelle Zusammenleben. Keine_r der Jugendlichen erwähnt ein gleichgeschlechtliches Leben oder Zusammenleben. Die Verteilung der Aufgabenbereiche in Familien bezieht sich auf zitierte Beispiele von Frauen, die mit Männern zusammengelebt haben oder leben. Exemplarisch wird Martina Ernst zitiert: „Als ich schwanger wurde, war für mich und meinen Mann klar, dass ich kündige“ (S. 88). Die Präsentation von Hausmännern wird durch ein Beispiel von einem verheirateten Mann und seinen beiden Kindern unterstützt.

Das Schulbuch bildet ausschließlich heteronormative Muster ab.

16) Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen

Zitiert werden Jugendliche der Shell-Jugendstudie bzgl. ihrer Zukunft, dabei erzählt eine Schülerin, dass sie nicht „abhängig [...] vom Partner“ (S. 30) sein will, eine weitere macht ihren Kinderwunsch von einem Mann abhängig, „der dafür geeignet ist“ (S. 30). Die wenigen vorgestellten Beispiele beziehen sich auf heterosexuelle Beziehungsmuster. Das Lebenspartnerschaftsgesetz wird als eine Form des Zusammenlebens dargestellt, die „nicht mehr als unmoralisch empfunden wird“ (S. 30) und neben der „'Normalfamilie' [eine] andere Form des Zusammenlebens“ (ebd.) ist. Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass „[g]leichgeschlechtliche Partnerschaften vom Staat anerkannt [werden], [...] aber der Ehe nicht gleichgestellt [sind]“ (ebd.). Im Rahmen der inhaltlichen Aussagen bzgl. der Ehe wird das Lebenspartnerschaftsgesetz definiert: „Menschen des gleichen Geschlechts können durch eine Lebenspartnerschaft ihrer Beziehung einen rechtlichen Rahmen geben, der sie einer Ehe vergleichbar macht“ (S. 34).

Ergebnisse Cornelsen Verlag

1) Entdecken und Verstehen-Gesellschaftslehre/ Weltkunde

Es wird im Schulbuch in einem fiktiven Beispiel ein Rollentausch von Mutter und Vater vorgenommen, indem der Vater sich um die Kinder und die Küche kümmert, während seine Frau am Küchentisch Zeitung liest. Des Weiteren wird die Erziehung von Mädchen und Jungen in der Familie beschrieben, indem darauf eingegangen wird, dass „Mädchen auf zwei Lebensbereiche hin erzogen [werden], auf die berufliche Arbeit einerseits und auf die Familie andererseits“ (S. 281). Unterstützt werden die Aussagen zu den Erziehungsmodellen, die als „traditionelle Haltung“ (S. 281) beschrieben werden, durch ein Bild mit einer heterosexuellen Kleinfamilie.

Das Schulbuch setzt sich kritisch mit Rollenvorstellungen auseinander, bleibt dabei aber in heteronormativen Mustern verhaftet.

2) Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre

Unter der Überschrift, „'Familie' hat viele Gesichter“, wird neben vielen weiteren Formen von Familie ein Kind mit der Aussage: „Meine Mutter ist lesbisch. Ich lebe hier zusammen mit ihr und ihrer Lebensgefährtin Sabine“ (S. 296) zitiert. Im weiteren Verlauf wird auf die Veränderung der Familienkonstellationen eingegangen. Hierbei wird eine Graphik abgebildet, die die heterosexuelle Kleinfamilie ins Zentrum rückt und diese als „Traditionelle Familie“ (S. 300) bezeichnet. In der gleichen Graphik befinden sich neben vielfältigen Formen des Zusammenlebens auch „Homosexuelle Partner mit Kindern“ (ebd.) und „Schwule und lesbische Partnerschaften“ (ebd.). Erwähnt wird des Weiteren, dass es seit 2001 möglich ist, für „gleichgeschlechtliche Partner eine Eingetragene Lebenspartnerschaft ein[z]ugehen, die rechtlich abgesichert ist“ (S. 301). Das Lebenspartnerschaftsgesetz wird als eheähnlich bezeichnet, dennoch haben sie nicht „die gleichen Rechte wie Ehepartner [...]. So können gleichgeschlechtliche Paare zum Beispiel nicht gemeinsam ein Kind adoptieren“ (ebd.). Bezugnehmend auf die Kinder in Regenbogenfamilien wird benannt, dass viele Kinder in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften leben. Weitere Darstellungen beziehen sich auf Rollenverteilungen in Familien, die irritiert werden, da textlich als auch bildlich der Vater „hektisch zwischen

Küche und Esszimmer hin und her [rennt, während sich die] Frau [...] stumm hinter ihre Zeitung zurückgezogen [hat]“ (S. 310). Die Erziehung im Kontext einer „traditionellen Haltung“ (S. 311) von Mädchen hinsichtlich von Beruf und Familie wird durch ein Bild mit der Darstellung einer heterosexuellen Kleinfamilie unterstützt.

3) *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre*

Das Schulbuch versucht klassische Rollenvorstellungen wie in 1) *Entdecken und Verstehen-Gesellschaftslehre/ Weltkunde* und 2) *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre* zu irritieren als auch kritisch auf die Erziehung von Mädchen hinsichtlich der Erwartung von Beruf und Familie einzugehen. Bleibt dabei aber im Rahmen heteronormativer Muster.

4) *Politik entdecken*

Unter der Überschrift: „Familie hat viele Gesichter“, werden ausschließlich heterosexuelle Paarbeziehungen abgebildet. Gleiches gilt für die fiktive Beschreibung von Kindern und ihrer Familienformen, alle Aussagen beziehen sich dabei auf „Mama [und] Papa“ (S. 42). Im Kontext des Wandels von Familien wird auf Alleinerziehende, Wohngemeinschaften und Patchworkfamilien eingegangen: „Neben alleinerziehenden Müttern und Vätern gibt es auch Wohngemeinschaften mit mehreren Familien [und] Patchwork-Familien“ (S. 43). Die Austragung von Familienkonflikten wird anhand eines fiktiven Beispiels einer heterosexuellen Kleinfamilie, gestützt durch die Abbildung eben dieser, präsentiert.

Es gibt nur Darstellungen im Kontext heteronormativer Muster.

5) *Politik und Wirtschaft*

Die Vielfalt an modernen Familienformen wird mit: „verheiratete und nicht verheiratete Paare mit Kindern, Alleinerziehende oder durch Wiederverheiratung neu entstandene Familien“ (S. 11) angegeben. Die Behandlung von Konflikten in Familien wird durch ein Beispiel und eine bildliche Abbildung von einer heterosexuellen Kleinfamilie beschrieben. Im Rahmen der Diskussion über Rollenklischees werden zwei türkische Jugendliche aus der Shell-Jugendstudie zitiert, die von ihrem zukünftigen

Zusammenleben mit Männern berichten: „Ich will nicht, dass der Mann für mich arbeitet“ (S. 38).

Gleichgeschlechtliche Lebensweisen werden nicht thematisiert, alle Darstellungen beziehen sich auf gegengeschlechtliches Zusammenleben.

6) Politik und Wirtschaft

Im Schulbuch gibt es kein Kapitel, welches sich explizit mit Familie auseinandersetzt. Im Kontext der sozialen Gruppe wird ein Soziologie Einführungsbuch zitiert, dass „[d]as heterosexuelle Paar [...] als Basis für die wichtigste Gruppe in der modernen Gesellschaft, die Familie, [betrachtet]“ (S. 13).

7) Menschen – Märkte - Räume. Arbeitsbuch für den Fächerverbund Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde

Unter der Überschrift „Familie heute“ stellen vier Kinder ihre Familien kurz vor, dabei beziehen sich alle vier auf das Zusammenleben von „Mama [und] Papa“ (S. 120). Unterstützt werden die Aussagen durch eine Graphik, die Zahlen von Ehepartnern und Alleinerziehenden mit oder ohne Kind(ern) abbilden. Das Aushandeln eines Familienausfluges findet anhand eines fiktiven Beispiels einer heterosexuellen Kleinfamilie statt.

Im Schulbuch werden gleichgeschlechtliche Lebensweisen nicht behandelt, jegliche Darstellungen beziehen sich auf heteronormative Muster.

8) Entdecken und Verstehen. Geschichte und Politik

Einführend werden verschiedene neue Formen der Familie mit „allein erziehenden Mütter[n] und Väter[n], [...] Wohngemeinschaften mit mehreren Familien, Frauen und Männer, die mit oder ohne Kinder[n] unverheiratet zusammenleben“ (S. 260) angegeben. Die Schwierigkeiten bei einer Trennung von Ehepartnern wird anhand von Beispielen von betroffenen Kindern erklärt. Im Kontext der Kindererziehung wird erwähnt, dass „[b]eide, Frauen und Männer, [...] für ein partnerschaftliches Miteinander umdenken [müssen]“ (S. 277). Untermuert wird dies durch eine Graphik der Aufteilung der Hausarbeit bei Ehepaaren mit und ohne Kindern. Familien in weiteren

Regionen der Erde werden ebenso im Rahmen von einem Zusammenleben von Frauen und Männern verortet.

Die Ausführungen im Schulbuch begrenzen sich auf die Abbildung heteronormativer Muster.

9) *Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung*

Das Schulbuch enthält eigens ein Kapitel mit der Überschrift *Lebensformen der Sexualität*. Hierbei werden die beiden Formen der Hetero- und Homosexualität behandelt. Bei der Homosexualität wird darauf verwiesen, dass diese „nicht nur gesellschaftlich geächtet, sondern [...] sogar strafrechtlich verfolgt [wurde]“ (S. 28). Das Lebenspartnerschaftsgesetz wird als Form der Eintragung einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft auf dem Standesamt. Es wird erwähnt, dass die Eintragung eine „gegenseitige Unterhaltspflicht und eine Gleichstellung im gesetzlichen Erbrecht, im Mietrecht und bei der Kranken- und Pflegeversicherung [begründet]“ (S. 29). Verwiesen wird des Weiteren auf die Ungleichstellung des Lebenspartnerschaftsgesetzes der Ehe gegenüber. Eine Graphik auf der gleichen Seite bildet ab, in welchen Konstellationen Kinder leben, dabei werden gleichgeschlechtliche Eltern ausgelassen. Die Aufgabenbereiche und Rollen von den unterschiedlichen Familienmitgliedern wird ausschließlich anhand von heterosexuellen Paarbeziehungen wiedergegeben.

10) *Fakt*

Die Überschrift „Familie hat viele Gesichter“ leitet das Kapitel über Familien ein. Dabei werden vier Beispiele von Kindern erwähnt, die sich alle vier auf ein Zusammenleben von „Mama [und] Papa“ (S. 44) beziehen. Die graphische Unterstützung bildet viele verschiedene Formen des Zusammenlebens ab und enthält auch die Darstellung von gleichgeschlechtlichen Partnerschaften, die traditionelle Familie (Mutter-Vater-Kind) wird besonders durch eine dunkle Markierung hervorgehoben. Der Wandel der Familie bezieht sich ausschließlich auf das Vorhandensein von „alleinerziehenden Müttern und Vätern, [...] Wohngemeinschaften mit mehreren Familien“ (S. 45) und Paaren, die nicht verheiratet sind. Im Rahmen von verschiedenen Lebensformen finden nur heterosexuelle Beziehungen bzw. Alleinerziehende eine Abbildung. Die

Aufgabenverteilung sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie werden textlich als auch graphisch im Kontext heterosexueller Muster diskutiert. Eine fiktive heterosexuelle Kleinfamilie dient als Handlungsrahmen bei der Klärung eines Familienstreits.

11) *Grundwissen Politik*

Das Kapitel „Sozialer Wandel“ wird erklärend mit unterschiedlichen Definitionen eingeführt. So auch für den Wandel der Familie: eine Graphik mit der Überschrift „Die neuen Lebensformen“ zentriert die traditionelle Familie von Mutter-Vater-Kind(er) und um diese herum angeordnet erscheinen unter der Rubrik „Neue Eltern“ Homosexuelle Paare mit Kind(ern) sowie unter der Rubrik „Kinderlose“ schwule und lesbische Partnerschaften. In dem Autor_innentext werden die „neuen Lebensformen“ (S. 110) mit Individualisierungstendenzen in Verbindung gebracht. Die traditionelle Familie nimmt in modernen Zeiten ab und es entstehen laut dem Schulbuch „Zwischenformen, [...] Nebenformen, [...] Vorformen und Nachformen“ (S. 110) von Familie. Zu diesen werden die „Fortsetzungsfamilien oder Partner desselben Geschlechts“ (S. 110) gezählt. Des Weiteren werden die gleichgeschlechtlichen Beziehungen als Beziehungen, die sich immer mehr „ausbreiten“ (ebd.) beschrieben. Denn die Differenzierung der Lebensformen ist ein Ergebnis der „gesellschaftliche[n] Differenzierungs- und Individualisierungsvorgänge[n]“ (S. 111). Bildlich werden die Aussagen durch ein schwules Paar bei der Heirat in Dänemark unterstützt.

12) *Sozialkunde*

Das Schulbuch stellt wie das weiter oben beschriebene 9) *Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung* Homosexualität und das Lebenspartnerschaftsgesetz in einem speziellen Kapitel *Formen der Sexualität* dar. Dabei wird auf die einstige gesellschaftliche Situation der Ächtung und Strafbarkeit von Homosexualität eingegangen: „Homosexuelle Beziehungen waren nicht nur gesellschaftlich geächtet, sondern wurden sogar strafrechtlich verfolgt“ (S. 28). Des Weiteren wird das Lebenspartnerschaftsgesetz als Möglichkeit für gleichgeschlechtliche Paare bezeichnet, ihre Partnerschaft in einem Standesamt einschreiben zu lassen. Es wird dabei auf die gesetzlichen Regelungen der „gegenseitigen Unterhaltspflicht und [die] Gleichstellung im gesetzlichen Erbrecht, im Mietrecht und bei der Kranken- und Pflegeversicherung“

(S. 29) eingegangen. Die Thematisierung der Hausarbeit findet im Kontext des Zusammenseins von Mann und Frau statt, indem in den vorgestellten Beispielen Frauen von ihren Männern berichten

13) Welt Zeit Gesellschaft – Menschen Zeiten Räume

Im Kapitel mit der Überschrift „Familie heute“, berichten vier Kinder von ihren Familiensituationen, wobei alle vier von einem Zusammenleben mit einem Vater und einer Mutter erzählen. Eine Graphik im selben Kapitel bildet Formen des Zusammenlebens ab, indem Alleinerziehende und Ehepaare mit und ohne Kindern dargestellt werden.

Weiter werden keine Formen von Familie erwähnt, somit erscheint Familie ausschließlich als Zusammenleben von Mann und Frau.

14) Klick 6

Bildlich als auch textlich wird das Kapitel mit verschiedenen Formen der Familie eingeleitet. Dabei sind alle drei aktuellen Beispiele im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen. So berichtet ein Junge von seinem „Vater Stefan [und seiner] Mutter Sabine“ (S. 6), ein Mädchen erwähnt ihr Zusammenleben mit ihrer Mutter und ihrer Schwester, denn ihr „Vater wohnt nicht mehr bei“ (ebd.) ihr. Im dritten Beispiel wohnt ein Junge mit seiner Mutter und deren neuen Lebensgefährten zusammen.

15) Politik und Beruf für Metall- und Elektroberufe

Die Lebensformen der Familie werden anhand einer Graphik dargestellt, wobei gleichgeschlechtliche Paare nicht explizit erwähnt werden. Auch im Kapitel der Rechtsstellung der Familie wird nicht auf gleichgeschlechtliche Paare oder das Lebenspartnerschaftsgesetz eingegangen.

5.7.2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es lassen sich im Rahmen der Untersuchung drei Typen von Schulbüchern hinsichtlich der Fragestellung unterscheiden. *Nicht-Thematisierung* beschreibt dabei den ersten

Typus, *marginale Thematisierung* den zweiten und der dritte wird mit *angemessener Thematisierung* gekennzeichnet.

Der Typus *Nicht-Thematisierung* blendet alle Formen des Lebens, die nicht in heteronormativen Mustern verhaftet sind aus. Meistens geht es in diesem Zusammenhang um die Darstellung der Familie, die als heterosexuelle Kleinfamilie betrachtet wird. Einige setzen sich auch mit den Lebensentwürfen Jugendlicher auseinander und es werden fiktive Beispiele von männlichen und weiblichen jungen Menschen präsentiert. Dabei wird ausschließlich das Lebensmodell Mann und Frau abgebildet.

Viele der Schulbücher des ersten Typus gehen auf den Wandel von Familienkonstellationen und die Abnahme der „klassischen“ Familie ein, beziehen sich dabei auf Alleinerziehende und Patchworkfamilien im Kontext heteronormativer Muster. Exemplarisch kann dafür das Schulbuch *Entdecken und Verstehen. Geschichte und Politik* vom Cornelsen Verlag zitiert werden: „Heute gibt es allein erziehende Mütter und Väter. Es bestehen auch Wohngemeinschaften mit mehreren Familien, Frauen und Männer, die mit oder ohne Kinder unverheiratet zusammenleben“ (S. 260).

Bis auf *Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft* und *TERRA 1. Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde*, die die heterosexuelle Familie mit der Reproduktionsfunktion in Verbindung setzen, verzichten die Schulbücher auf eine explizit biologische Argumentation.

Es besteht durchaus die Möglichkeit, das bei einigen Fällen der Ausblendung das Erscheinungsjahr des Schulbuches ein Faktor ist, aber auch Schulbücher neueren Datums, wie bspw. *mitmischen 3 (2009)*, *Projekt G 1. Gesellschaftslehre (2009)* und *Politik und Wirtschaft (2010)* sind dem ersten Typus zu zuordnen. Das untersuchte Material des ersten Typus enthält kein kritisches Potenzial hinsichtlich der inhaltlichen Thematik der vorliegenden Arbeit und ist geprägt durch die alleinige Abbildung heteronormativer Muster. Insgesamt lassen sich gemäß des Untersuchungsdesigns 19 Schulbücher zum ersten Typus zuordnen.

Der zweite Typus *marginale Thematisierung* ist geprägt durch graphische sowie bildliche Darstellungen von gleichgeschlechtlichen Beziehungen und Elternschaften. In vier von den insgesamt fünf Fällen der bildlichen Präsentation, wo homosexuelle Paare abgebildet werden, handelt es sich um zwei Schwule, die im Kontext Heirat

einzuordnen sind⁸². Lediglich ein Bild zeigt zwei Mütter mit einem Kind⁸³.

TERRA 1. Erdkunde. Wirtschaftskunde. Gemeinschaftskunde enthält zusätzlich neben der Abbildung eines schwulen Paares eine Graphik mit allen juristischen Aspekten des Lebenspartnerschaftsgesetzes.

Das Charakteristikum des zweiten Typus ist zwar eine graphische und/oder bildliche Abbildung von homosexuellen Paaren bzw. des Lebenspartnerschaftsgesetzes, jedoch findet dies ohne jegliche textliche Erklärungen ab. In keinem der Fälle wird auf die Abbildungen eingegangen bzw. werden im Kontext vielfältiger Familienformen Regenbogenfamilien und gleichgeschlechtliche Partner_innenschaften erwähnt. Wie bereits im ersten Typus vorgestellt, wird, wenn unterschiedliche Familienformen zu Sprache kommen die Heteronormativität reproduziert und dadurch stabilisiert. Zugeordnet werden dem zweiten Typus fünf Schulbücher der Analyse.

Eine differenziertere Darstellung bildet der dritte Typus *Thematisierung* dar. In diesem Falle werden vielfältige Lebensweisen präsentiert und erfahren eine Relevanz sowie eine sprachlich als auch graphische Abbildung. Es handelt sich dabei insgesamt um sechs Schulbücher. In einem Schulbuch werden gleichgeschlechtliche Lebensweisen gleichberechtigt neben weiteren Formen der Familie aufgezählt. Sie erscheinen als eine Form des Lebens unter vielen. Der Familienbegriff wird erweitert, indem darauf verwiesen wird, dass „neben der 'Normalfamilie' [...] Alleinerziehende, unverheiratete Eltern oder gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaften mit Kindern, [...] Familien mit zwei Haushalten [...] Patchwork-Familien und vieles mehr“ (Anstöße 11. Sozialkunde, S. 46) existieren. Familie wird nochmals speziell definiert, wo auch „gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften [...] eine Familie“ (Anstöße 11. Sozialkunde, S. 46) bilden. Allerdings wird in einem weiteren Schulbuch das gleichgeschlechtliche Paar als neue Form des Zusammenlebens bezeichnet sowie als eine Verbindung anderer Art, da es sich um „Zwischenformen, [...] Nebenformen, [...] Vorformen und Nachformen“ (Grundwissen Politik, S. 110) handelt. Im vorliegenden Fall wird auf die Individualisierung und Differenzierung der Gesellschaft rekurriert.

Die graphischen Darstellungen sind stärker differenziert als bei denen des zweiten Typus. Es werden gleichgeschlechtliche Paare als auch Homosexuelle mit Kindern abgebildet.

Bei einer fiktiven Vorstellung von verschiedenen Schüler_innen und ihrer

⁸² Diese kommen in folgenden Büchern vor: *Grundwissen Politik; Anstöße 1. Politik; TERRA 1. Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde und Anstöße 1. Politik/ Wirtschaft.*

⁸³ *Das IGL Buch 1*

Lebenssituation berichtet eine Schülerin von ihrer lesbischen Mutter, die mit ihrer Freundin zusammenlebt: „Meine Mutter ist lesbisch. Ich lebe hier zusammen mit ihr und ihrer Lebensgefährtin Sabine“ (Menschen-Zeiten-Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre, S. 296). Im gleichen Schulbuch befindet sich die Aussage, dass viele Kinder in Regenbogenfamilien leben. Die gesellschaftliche Relevanz wird unabhängig von statistischen Daten deutlich und Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern werden nicht als Ausnahme dargestellt.

Ein weiteres Element des dritten Typus ist die Erwähnung des Lebenspartnerschaftsgesetzes verbunden mit dem Hinweis, dass dieses der Ehe nicht gleichgestellt ist. Beide Formen der rechtlichen Absicherung des Zusammenlebens treten nicht gleichberechtigt gegenüber, sondern sind hierarchisch angeordnet, wobei in den Schulbüchern keine Bewertung des Zustandes vorgenommen wird, sondern lediglich darauf verwiesen wird, dass Schwule und Lesben als Paar keine Kinder adoptieren dürfen. Der Satz aus dem Schulbuch *Fakt* des Cornelsen Verlages: „Allerdings entspricht die rechtliche Stellung der gleichgeschlechtlichen Paare noch nicht der Ehe“ (S. 31) steht dafür exemplarisch.

Auch wenn anhand der Nennung des Lebenspartnerschaftsgesetzes deutlich werden kann, dass es sich bei der Thematik nicht-heterosexueller Lebensweisen bzw. Identitäten um nicht nur ein einzelnes Individuum betreffende Entscheidungen handelt, sondern diese immer mit moralischen und gesellschaftlich-politischen Diskursen verbunden sind, wird speziell in zwei Schulbüchern den Formen der Sexualität ein eigenes Kapitel gewidmet⁸⁴. Die Kapitel sind in beiden Schulbüchern mit der Überschrift: „Formen der Sexualität“ umschrieben. Erwähnt wird die einstige Strafbarkeit laut §175 StGB von Homosexualität als auch deren einst gesellschaftliche Ächtung: „Homosexuelle Beziehungen waren nicht nur gesellschaftlich geächtet, sondern wurden sogar strafrechtlich verfolgt“ (*Fakt*, S. 30).

Die folgende Tabelle enthält eine Zusammenfassung der Merkmale der einzelnen Typen:

84 *Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung und Sozialkunde*

Tabelle 5: Typenmerkmale Schulbücher

Merkmale Typus 1	Merkmale Typus 2	Merkmale Typus 3
- lgbtq-lebende Menschen, Paare und Elternschaften werden nicht thematisiert	- gleichgeschlechtliche Beziehungen werden graphisch als auch bildlich abgebildet	- gleichgeschlechtliche Beziehungen werden textlich als auch bildlich abgebildet
	- gleichgeschlechtliche Beziehungen und Lebensweisen werden textlich nicht berücksichtigt und erklärt	- graphisch werden Homosexuelle mit Kindern als auch gleichgeschlechtliche Paare abgebildet
	- Schwule im Kontext Hochzeit dominieren die bildliche Repräsentation	- das Lebenspartnerschaftsgesetz wird thematisiert, dabei wird ohne Bewertung auf die Ungleichstellung der Ehe gegenüber hingewiesen
	- gesellschaftlich-politische Dimension wird nicht erwähnt	- gesellschaftlich-politische Dimension wird in einigen Fällen erwähnt

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die analysierten Lehrbücher eine eindeutige Dominanz heteronormativer Denkmuster widerspiegeln. Der größte Teil der Schulbücher blendet nicht-heterosexuelle Lebensformen gänzlich aus und reproduziert eine quasi natürliche Form des Zusammenlebens zwischen Mann und Frau. Dennoch sind Schulbücher gesellschaftliche Produkte verschiedener Diskurse, so dass auch, gerade in den Schulbüchern neueren Datums, gleichgeschlechtliche Lebensweisen eine entsprechende Repräsentation erfahren. Wenige Beispiele lassen gleichgeschlechtliche Beziehungen gleichberechtigt auftreten.

5.8 Beantwortung der Forschungsfrage

Im Folgenden werden die gewonnenen Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage:

„Wie werden vielfältige Lebensweisen im Schulbuch des Politikunterrichtes und in den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung dargestellt?“

ohne bewertende Anmerkungen benannt.

Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die meisten inhaltlichen Auseinandersetzungen ausschließlich mit Homosexualität beschäftigen. Lediglich bei der Bundeszentrale für politische Bildung werden Formen der Trans- und Intersexualität in sehr marginalisierter Form inhaltlich behandelt. Die Schulbücher beschränken sich ausschließlich auf die Darstellung Homosexueller.

Wenn Homosexualität thematisiert wird, geschieht dies nie in Form von explizit negativen Aussagen. Homosexuelle erscheinen nie in Verbindung mit moralisierenden Diskursen eines falschen Lebens, noch werden sie, bis auf in einer Publikation⁸⁵, mit negativ konnotierten Begriffen besetzt. D.h. explizit enthält das Untersuchungsmaterial keine Aussagen zu einer richtigen oder falschen Form des Lebens. Bis auf zwei zu vernachlässigende Ausnahmen kommen diskriminierende Äußerungen gegenüber Homosexuellen nicht vor⁸⁶.

Die bildliche Darstellung von Homosexuellen in den Schulbüchern sind in vier Fällen schwule Paare, die heiraten und in einem Fall zwei Lesben, die als Mütter eines Kindes dargestellt werden.

Wenn vielfältige Lebensweisen dargestellt werden, kommen diese als Paarbeziehung zur Sprache. Die meisten Darstellungen konzentrieren sich auf das Lebenspartnerschaftsgesetz oder gleichgeschlechtliche Paare. Aussagen von Kindern, die mit gleichgeschlechtlichen Paaren zusammenleben kommen im Rahmen des untersuchten Materials bei den Schulbüchern und den Publikationen der Bundeszentrale jeweils einmal vor und begrenzen sich auf die Mitteilung, dass die eigene Mutter lesbisch ist und mit ihrer Freundin zusammenwohnt.

In puncto gesellschaftliche Situation enthalten die Darstellungen einiger Materialien der Bundeszentrale sehr ausführliche Aussagen und thematisieren die Gewalt und Formen der Diskriminierung ausführlich. Die Darstellung in den Schulbüchern konzentriert sich auf die Ungleichstellung des Lebenspartnerschaftsgesetzes gegenüber der Ehe und in zwei Fällen der einstigen gesellschaftlichen Ächtung von Homosexuellen sowie die Strafbarkeit von Homosexualität.

In wenigen speziellen Artikeln der Publikationen der Bundeszentrale für politische

85 Die Themenblätter im Unterricht „Familienbande“ besetzen Regenbogenfamilie mit dem Begriff Abweichung.

86 Es handelt sich hierbei um zwei Publikationen der Bundeszentrale, im Heft fluter (Nr.6): „Woher komme ich? - Familie, wo das Lebenspartnerschaftsgesetz mit der Aushöhlung der Institution Ehe in Verbindung gebracht wird und dahinterstehende einflussreiche Gruppierungen vermutet werden. Des Weiteren die Aussage der katholischen Kirche in der Publikation „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“, wo diese Mitleid mit Homosexuellen fordert.

Bildung wird der kulturelle und gesellschaftliche Einfluss der Kategorie Sexualität thematisiert und diese als abhängig von Zeit und Kultur dargestellt. Ebenso wird in wenigen inhaltlichen Aussagen die sexuelle Identität explizit als biologische Determinante beschrieben.

Schlussendlich kann festgestellt werden, dass die Darstellung vielfältiger Lebensweisen in einer differenzierten Form stattfindet und es sehr unterschiedliche Formen der Darstellung gibt. Die oben vorgestellten Typen der Darstellung verdeutlichen die Aussage und spiegeln die Pluralität der Anzahl der verschiedenen Meinungen und Ansichten in Hinsicht der Thematik wider. Einheitliche Aussagen können anhand des untersuchten Materials nicht generiert werden. Vielfältige Lebensweisen sind ein Thema in den Publikationen der Bundeszentrale und den Schulbüchern, müssen aber hinsichtlich dem Wie der Darstellung und der heteronormativen Dominanz analysiert werden. Dabei liegt der Fokus auf den getroffenen Aussagen und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen variiert dabei bei beiden analysierten Medien Schulbuch und Publikationen der Bundeszentrale sehr stark. Bei der marginalen Darstellung von vielfältigen Lebensweisen überwiegt die knappe Nennung von Homosexuellen sowie deren bildliche als auch graphische Abbildung. Die ausführliche Darstellung geht auf die Gewalt gegenüber Homosexuellen ein und beachtet den gesellschaftlich-politischen Einfluss. Des Weiteren erscheint die homosexuelle Lebensform der heterosexuellen als gleichberechtigt und wird textlich erläutert.

5.9 Diskussion der Ergebnisse

Unter der Annahme, dass Schulbücher nach wie vor eine bedeutende Rolle als Medium im Unterricht einnehmen, sei es zur Konzeption des Unterrichts oder in Hinsicht der Abbildung von Realitäten sowie der Konstruktion von Realitäten, stabilisieren die meisten der untersuchten Schulbücher eindeutig heteronormative Muster. Gleiches gilt für die untersuchten Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung. Größtenteils sind diese innerhalb heteronormativer Muster verhaftet. Ausnahmen bilden dabei spezielle Publikationen, die sich explizit mit nicht-heterosexuellen Lebensweisen auseinandersetzen.

Die heteronormative Dominanz ist nach wie vor eine gesellschaftliche Tatsache, folglich spiegelt sich dies auch in den untersuchten Materialien wider. Gerade die häufig

analysierten Familienformen und Strukturen sind in heteronormativen Mustern verhaftet und setzen das Zusammenleben von Mann und Frau mit Kindern als Normalität. Der „klassische“ Familienbegriff wird zwar in den meisten Fällen in Frage gestellt, stagniert aber in heterosexuellen Kontexten.

Mitunter erwecken einige Darstellungen in den Schulbüchern den Eindruck, gleichgeschlechtliche Paare mit aufnehmen zu müssen, indem bspw. ein Foto oder eine Graphik ohne textliche Erklärung abgebildet wird. Gerade bei gleichgeschlechtlichen Paaren wäre eine inhaltliche Herangehensweise vonnöten, da diese nach wie vor nicht mit Normalität in Verbindung gebracht werden, obwohl sie für manche Schüler_innen Lebensrealität sind, sei es anhand gleichgeschlechtlicher Eltern oder einer eigenen gleichgeschlechtlichen Partner_innenschaft.

Das größte Manko des gesamten Materials ist die Nicht-Thematisierung von lgbtq-Jugendlichen sowie deren Situation in einer heteronormativen Gesellschaft. Wie anhand der oben vorgestellten Studien deutlich wird, gibt es weit verbreitete feindliche Einstellungen und Handlungen gegenüber allen nicht-heterosexuell lebenden Menschen. Gleiches gilt für die Schule als sozialen Ort. Ein geringer Teil des untersuchten Materials thematisiert Homophobie als Phänomen, der Hauptteil bildet die Feindlichkeiten nicht ab. Gleiches gilt für die Publikationen der Bundeszentrale, die keine Informationen zu der Situation lgbtq-lebender Jugendlicher enthalten. Laut Foucault geht es auch um das, was nicht gesagt wird. Im Sinne der Aussage muss festgestellt werden, dass Lebensformen, die nicht gängigen Normalitäten entsprechen eine geringe bzw. keine Repräsentation erfahren.

Anhand einiger der Graphiken wird exemplarisch deutlich, wie *andere* Formen des (Zusammen)Lebens um eine Norm herum angeordnet werden, indem in der Mitte die heterosexuelle Kleinfamilie dargestellt wird und weitere Formen um diese herum angeordnet werden. Es kann der Eindruck eines Zentrums entstehen, um das herum sich *andere*, weniger bedeutende, Formen anordnen.

Aufgrund der fast ausschließlichen Abbildung von Homosexuellen wird das binäre Muster von Homo- und Heterosexualität aufrechterhalten und die beiden Formen erwecken den Eindruck klar voneinander abgegrenzt zu werden. Durch die klare Grenzziehung beider Formen der sexuellen Identität wird die Zweigeschlechtlichkeit und das bereits angesprochene binäre Muster stabilisiert. Weitere Formen der sexuellen Identität wie Transidentität, Transsexualität, Intersexualität, Transgender usw. kommen bis auf sehr wenige Ausnahmen als Formen nicht vor. Gerade die Publikationen der

Bundeszentrale enthalten Potenzial der Thematisierung und haben die Möglichkeit „einen Schritt“ weiter zu gehen. Die Grenzen der sexuellen Identität erscheinen besonders in den Schulbüchern und den meisten Publikationen der Bundeszentrale als statisch und damit als nicht zu verändernde Tatsache. Der Dynamik der sexuellen Identitäten und die Uneindeutigkeit der Geschlechter und Begehrensformen wird nur ein marginaler Raum der Darstellung eingeräumt.

Durch die Zitation der heterosexuellen Lebensweise in den Publikationen und Schulbüchern wird diese Materialisiert und erscheint als natürliche Kategorie, die nicht hinterfragt werden muss. Gleiches gilt für die ständige Wiederholung der Homosexualität, auch diese erlangt Materialität durch die Wiederholung. Die Kategorien der sexuellen Identität könnten in diesem Sinne als von Natur aus vorhanden betrachtet werden. Im Kontext dieser Betrachtung geht somit der diskursive Charakter von Kategorien sowie deren Prozesshaftigkeit und ständige Veränderbarkeit, verlustig. Anhand der Darstellung könnten die Kategorien der sexuellen Identität, gültig für alle gelebten Formen, als Sein und nicht als Werden betrachtet werden.

Ebenso ist die ausschließliche Darstellung von gleichgeschlechtlichen Paaren sowie dem Lebenspartnerschaftsgesetz in den Schulbüchern kritisch zu begegnen. Erstens wird die Norm eines Zusammenlebens innerhalb einer Zweierbeziehung gefestigt und zweitens werden individuelle Darstellungen von lgbtq-Personen vernachlässigt. Der Blick auf ein einzelnes Individuum sowie dessen Situation entfällt.

Die Aussagen in den Schulbüchern vernachlässigen zum großen Teil die gesellschaftliche Dimension vielfältiger Lebensweisen. Die Konzentration liegt bei der Nennung von Homosexuellen in Paarbeziehungen. Die alltägliche Diskriminierung von lgbtq-Personen wird nicht thematisiert. Es besteht die Gefahr, dass Homosexuelle im Unterricht, wenn es denn zur Thematisierung kommt, eher nur darstellend behandelt werden und die hegemonialen heteronormativen Strukturen kein Thema der Auseinandersetzungen sind.

Im gesamten untersuchten Material finden keine negativen Darstellungen hinsichtlich gleichgeschlechtlicher Lebensweisen, bis auf eine Ausnahme, statt. Schwule und Lesben werden nicht mit negativ konnotierten Begriffen versehen noch wird die gleichgeschlechtliche Lebensweise als falsche und verwerfliche Lebensweise beschrieben. Die besagte Ausnahme bildet dabei der Beitrag von Bischof Reinhard Marx in der Publikation *fluter*, wo dieser von einflussreichen politischen Gruppierungen berichtet, die durch das Lebenspartnerschaftsgesetz die Institution Ehe aushöhlen

wollen. Die Abnahme der Eheschließungen wird dabei nicht mit anderen gesellschaftlichen Phänomenen, wie größere finanzielle Unabhängigkeit der Frau, Individualisierung usw. in Verbindung gebracht, noch wird näher auf die angeblichen einflussreichen Gruppierungen eingegangen.

Trotz der obigen negativen Kritik gibt es auch Ausnahmen hinsichtlich der Darstellung. Gerade der Typus drei der Schulbücher enthält positive Ansätze, lgbtq-Lebensweisen zu thematisieren. Die Thematisierung des Paragraphen 175 StGB und die Benennung von Homosexualität als ehemals verwerflich im gesellschaftlichen Diskurs rekurriert auf eine gesellschaftlich-politische Dimension der Kategorie Sexualität⁸⁷. Zwar wird hier Homophobie historisiert, dennoch kann an den homophoben Diskursen der Vergangenheit angeknüpft werden und auf die Jetzt-Zeit verwiesen werden. Des Weiteren wird in dem Schulbuch *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre* und den *Themenblätter im Unterricht: Familienbande* eine Jugendliche zitiert, die berichtet, dass ihre Mutter mit ihrer Freundin zusammenlebt. Der Perspektivenwechsel hin zu einer Schülerin, die mit einer lesbischen Mutter zusammenlebt hinterfragt unweigerlich Normalitäten, da für die Jugendliche das Zusammenleben mit zwei Frauen ihre Normalität widerspiegelt. Des Weiteren kann es Bestärkend auf Schüler_innen wirken, wenn ihre Familiensituation gleichberechtigt neben weiteren eine Repräsentation in Unterrichtsmaterialien erfährt. Unabhängig einer statistischen Relevanz erfahren reale gelebte Modelle von Menschen eine Abbildung.

Wie bereits erwähnt, gibt es auch bei den Materialien der Bundeszentrale positive Beispiele der Auseinandersetzung. So kann das Themenheft *Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen* als Beispiel rezipiert werden. Auch wenn die Thematisierung von Geschlechterrollen prädestiniert ist für die Darstellung verschiedener sexueller Identitäten, kann es nicht als verständlich angesehen werden, dass diese inhaltlich relevant sind. Im beschriebenen Themenheft wird Homo- und Transsexualität im Vergleich zu anderen Publikationen angemessen thematisiert.

Die Beilage *Aus Politik und Zeitgeschichte* in der Zeitschrift *Das Parlament*, mit dem Titel *Homosexualität* spiegelt aktuelle Diskurse rund um sexuelle Identität wider. Auffällig ist dabei, dass dies die erste sich direkt mit Homosexualität auseinandersetzende Publikation der Bundeszentrale ist. Das Erscheinungsdatum vom April 2010 stützt die Annahme, dass Ausgaben neueren Datums versuchen auch weitere

⁸⁷ Siehe Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung (2008) und Sozialkunde (2006).

sexuelle Identitäten abzubilden.

Wenn die in den untersuchten Materialien angebotenen Subjektpositionen näher betrachtet werden, handelt es sich in den meisten Fällen um heterosexuelle Angebote. Wenn auch homosexuelle Subjektpositionen thematisiert werden, handelt es sich gerade bei den Schulbüchern, ausgenommen die drei Beispiele, wo die Formen der Sexualität sowie die Jugendliche mit einer lesbischen Mutter erwähnt werden, um homosexuelle Erwachsene in Paarbeziehungen. Jugendliche mit einer lgbtq-Subjektposition werden aus den Darstellungen ausgeschlossen.

5.10 Gütekriterien

In den Diskussionen der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre werden die Gütekriterien in Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) eingeteilt. Dabei bestimmt ersteres die „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie [die] Konstanz der Meßbedingungen“ (Friedrichs 1973, zit. nach Mayring 2008: 109). Die Validität bezieht sich darauf, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“ (ebd.).

Für die Inhaltsanalyse werden die klassischen Gütekriterien von einigen Inhaltsanalytiker_innen in Frage gestellt. Deswegen wurden für die inhaltsanalytische Methode eigene Gütekriterien entwickelt. So die Intercoderreliabilität, d.h. mehrere Codierer_innen bearbeiten das Material anhand des aufgestellten Kategoriensystems, um so die Verlässlichkeit der Operationalisierung zu überprüfen. Des Weiteren existieren Kriterien der „Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Nähe zum Gegenstand, Regelgeleitetheit“ (Mayring 2008: 111).

Für die vorliegende Arbeit wurde ein Reliabilitätstest dergestalt durchgeführt, das die zwei Publikationen *Themenblätter im Unterricht (Nr.19): „Familie und Frauen-Rollen“* und *Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): „Homosexualität“* der Bundeszentrale für politische Bildung und jeweils zwei Schulbücher des Klett Verlages und des Cornelsen Verlages nach ca. vier Wochen nochmals inhaltsanalytisch bearbeitet wurden um so die beiden Ergebnisse miteinander zu vergleichen. In der Publikation *„Homosexualität“* der Bundeszentrale wurde sich exemplarisch auf den ersten Artikel beschränkt und dessen Ergebnisse mit den vorangegangenen verglichen.

Die Auswertung des Reliabilitätstestes brachte sehr gute bis akzeptable Ergebnisse hervor. So stimmen die übertragenen Aussagen bis auf den Artikel in der Publikation

„Homosexualität“ in allen anderen getesteten Medien überein bzw. sind inhaltlich identisch (siehe Anhang 7). Am größten ist die Abweichung der Ergebnisse in dem Artikel, wobei es sich um einen Reliabilitätskoeffizienten von 0,8 handelt, was als akzeptables Ergebnis angesehen werden kann. Die übereinstimmenden Ergebnisse der Analyse der Schulbücher und der Publikation *Familie und Frauen-Rollen* hängt vermutlich stark mit dem Fakt Nähe zum Thema des Autors zusammen.

Die Validität der Ergebnisse wird im vorliegenden Fall anhand der Konstruktvalidität vollzogen (vgl. dazu Mayring 2008: 110). Dabei werden die Ergebnisse mit den theoretischen Ausarbeitungen sowie den Vorstellungen der Studien der Arbeit verglichen. In diesem Sinne erschienen die Ergebnisse plausibel. So bestätigt die Untersuchung die Tatsache, dass im Unterricht nach wie vor heteronormative Muster und Strukturen vermittelt werden und diese in den meisten Fällen als unhinterfragbare Normalität gelten. Die vorliegende Arbeit kommt ebenso wie die Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zu dem Ergebnis, dass die Kernfamilie gegenüber nicht konventionell angesehenen Lebensformen dominiert, „mit einer mehr oder weniger impliziten Abwertung der vom Grundmuster der herkömmlichen Familien abweichenden Formen“ (BZgA 2004a: 167). Die Feststellung von Matthes (2006: 128), dass der heutige Diskurs über Familie in den Schulbüchern einer der Vielfalt ist, der aber noch unsicher in Hinsicht der Familiendefinition ist, können die Ergebnisse der Arbeit bestätigen.

Jutta Hartmanns Ausführungen bzgl. der ungenügsamen Abbildung der Pluralität der Familienformen, die real vorhanden sind sowie die nach wie vor dominante Thematisierung der heterosexuellen Kleinfamilie, die sie als natürliche Form des Zusammenlebens erscheinen lässt, sind ebenso ein Resultat der Arbeit.

5.11 Kritische Würdigung der Ergebnisse

Es wurde versucht, das Kategoriensystem möglichst umfangreich zu gestalten, so dass viele inhaltliche Aussagen erfasst wurden, dennoch besteht immer die Möglichkeit bei der Fülle des Materials, dass nicht jegliche Aussagen durch das Kategoriensystem abgedeckt wurden. Es besteht immer die Option, dass in gänzlich anderen Kontexten als den analysierten Aussagen zu vielfältigen Lebensweisen fallen und diese so durch das Raster der Auswahl gefallen sind.

Des Weiteren wurde im Nachhinein festgestellt, dass auch bei den Publikationen der

Bundeszentrale die Aufnahme der Kategorie *heteronormative Muster* fruchtbar gewesen wäre, da im vorliegenden Fall die Interpretation lediglich implizit nachvollzogen werden kann. Besonders die Analysekategorie *heteronormative Muster* hätte stärker als Vergleichskategorie implementiert werden können. Auch wenn die Kategorie bei den Publikationen nicht zur Anwendung kam, gibt es einen Rahmen der Interpretation. Dennoch hätte die explizite Herausarbeitung die Kritik an den heteronormativen Darstellungen verstärkend unterstützen können.

Eine generelle Schwierigkeit von Inhaltsanalysen gleich welcher Art ist die Reliabilität der Ausarbeitungen. Es wurde zwar ein Reliabilitätstest durchgeführt, aus welchem akzeptable Ergebnisse resultierten, dennoch ist der Anteil der subjektiven Einschätzung nie gänzlich auszublenden. Gerade der Punkt der Zusammenfassung der inhaltlichen Aussagen aus den Texten heraus ist hinsichtlich der subjektiven Einstellung anfällig. Deutlich wird dies anhand von stark polemischen Texten, wo die Behandlung von Aussagen entschlüsselt werden muss.

Gleiches gilt bei der Interpretation der Ergebnisse. Anspruch muss sein dies im Kontext der theoretischen Ausarbeitungen zu vollziehen, der subjektive Faktor lässt sich auch in diesem Punkt nicht vermeiden.

Die Bildung von Typen in der Hinsicht problematisch, dass sich nicht alle untersuchten Materialien bzw. Schulbücher eindeutig einem der Typen zuordnen lassen. Bei den analysierten Schulbüchern bestand diese Problematik nicht in allzu starker Form, da sich alle Schulbücher konsequent den verschiedenen Typen zuordnen ließen. Lediglich bei den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung kam bei den Themen und Materialien für den Unterricht *Familienbande* Zweifel auf, da hier Homosexuelle mit der negativen Konnotation Abweichung in Verbindung gesetzt werden, eine Zuordnung zum Typus zwei dennoch als sinnvoll aufgrund der Fülle der Darstellung erachtet wurde.

Die Umsetzung der Inhalte der Schulbücher im Unterricht kann von den Aussagen im Schulbuch divergieren. D.h. der Inhalt der Schulbücher und die Darstellung vielfältiger Lebensweisen ist kein Garant für eine entsprechende Behandlung im Unterricht seitens der Lehrperson. Ein Schulbuch des dritten Typus kann in einer konkreten Unterrichtssituation dennoch durch abfällige Äußerungen der Lehrperson zu Nichte gemacht werden. Andersrum kann im Unterricht trotz der Verwendung eines Schulbuchs des ersten Typus die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen in einer wertschätzenden Form stattfinden, wenn die Lehrperson oder die Schüler_innen dieses

für relevant erachten. Die Darstellung der vielfältigen Lebensweisen im Schulbuch geben aufgrund des „heimlichen Lehrplans“ keinen gänzlich eindeutigen Rückschluss auf die konkrete Umsetzung im Unterricht.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

„Meine Mutter ist lesbisch. Ich lebe hier zusammen mit ihr und ihrer Lebensgefährtin Sabine“ (Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre: S.296) und „[homosexuelle] Beziehungen waren nicht nur gesellschaftlich geächtet, sondern wurden sogar strafrechtlich verfolgt“ (Fakt: S.30) sind zwei der wenigen, im Sinne der Arbeit, positiven Beispiele aus den Schulbüchern. Der erste Fall ist bei den Schulbüchern eine einsame Ausnahme, in der aus der Perspektive eines Kindes heraus auf die Regenbogenfamilie aufmerksam gemacht wird. Des Weiteren erscheint die Aussage über die lesbische Mutter gleichberechtigt und ohne hierarchische Anordnung gegenüber weiteren Familienmodellen. Im zweiten Fall wird Bezug auf die einstige Ächtung und Strafbarkeit von Homosexualität genommen. Hierbei wird deutlich, wie gesellschaftliche und politische Einflüsse auf die Thematik der Homosexualität wirken. Die Typenbildung der Schulbücher hat eine eindeutige Dominanz heteronormativer Muster verdeutlicht. Lediglich sechs der untersuchten Schulbücher gehen auch textlich auf gleichgeschlechtliche Lebensweisen ein, während 19 Schulbücher diese gänzlich vernachlässigen. Fünf der untersuchten Schulbücher können als Versuch betrachtet werden, Vielfalt abzubilden, indem Bilder von Homosexuellen Paaren abgebildet werden. Allerdings werden die bildlichen Darstellungen textlich nicht erklärt. Das Abbilden ohne Erklärungen ist als ungenügend zu bewerten, da die im Forschungsstand vorgestellten Studien belegen konnten, dass die Ressentiments gegenüber nicht-heterosexuell lebenden Menschen nach wie vor groß sind und dass die Lehrenden bzgl. der Thematik Homosexualität Unterstützung benötigen. Schulbücher sind ein Teil der Konstruktion von Realitäten, für den vorliegenden Fall der Realitäten des geschlechtlichen Seins sowie der sexuellen Identitäten. Sie stellen Identifikationsangebote an Schüler_innen dar, denn durch die Auswahl der Themen, textlich als auch bildlich, wird der Unterricht vorstrukturiert und bestimmte Sichtweisen vermittelt (vgl. dazu Langner 2010; Höhne 2005: 85). Als Ergebnis für die Schulbücher der vorliegenden Untersuchung muss konstatiert werden, dass die Schulbücher die Lebensweisen von lgbtq-Jugendlichen sowie die gesellschaftlichen Phänomene der Homo- und Transphobie nicht abbilden. Wenn gleichgeschlechtliche Lebensweisen thematisiert werden, dann in Form von Darstellungen homosexueller Erwachsener in Paarbeziehungen und des Lebenspartnerschaftsgesetzes. Die Perspektive von Kindern

und Jugendlichen wird in den untersuchten Schulbüchern vernachlässigt. Gänzlich ausgeblendet werden Intersexuelle, Transgender und Transsexuelle: „Schule nimmt sie nicht wahr, geht nicht auf sie ein, grenzt sie mehr oder weniger aktiv dadurch aus, dass sie Jugendliche immer in Jungen und Mädchen einteilt“ (LISUM 2008: 10).

Bei der Darstellung vielfältiger Lebensweisen in den Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung lag der Fokus auf den Lehrkräften. Es wurde angenommen, dass Lehrer_innen möglicherweise bei der Bundeszentrale für politische Bildung bzgl. der Thematik nicht-heterosexuelle Lebensweisen recherchieren, da sie eine anerkannte Institution darstellt. Die Thematisierung von vielfältigen Lebensweisen hängt hierbei von dem inhaltlichen Schwerpunkt der untersuchten Publikation ab. Die im April 2010 erschienene Ausgabe von *Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität* geht ausführlich auf die Bereiche der sexuellen Identitäten, der Regenbogenfamilie, dem Lebenspartnerschaftsgesetz und der gesellschaftlichen Situation ein. Dabei kommen unterschiedliche Ausführungen und Meinungen zur Sprache, indem sich Artikel auf den Konstruktcharakter von sexuellen Identitäten beziehen, während andere die beiden Pole Homo- und Heterosexualität stabilisieren. Die beiden Publikationen *Schriftenreihe: Gewalt* und *Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen* integrieren in ihren jeweiligen Themenschwerpunkt die Punkte Gewalt gegen Lesben und Schwule und Homo- und Transsexualität im Kontext der jeweiligen Religion. Die Beachtung von lgbtq-Lebensweisen im jeweiligen Themenschwerpunkt kann, im Sinne der Arbeit, als positives Beispiel gelten. Die Kategorie sexuelle Identität wird als von gesellschaftlichen Zuständen beeinflusst dargestellt. Vier von den neun analysierten Publikationen behandeln nicht-heterosexuelle Lebensweisen marginal und sind größtenteils in heteronormativen Mustern verhaftet. Wie auch im Fall der Schulbücher vernachlässigen die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung die Lebenssituation von lgbtq-lebenden Jugendlichen. Bis auf in der speziellen Ausgabe von *Aus Politik und Zeitgeschichte: Homosexualität* enthalten die anderen Broschüren keine Aussagen über die Konsequenzen und Schwierigkeiten einer lesbischen oder schwulen Lebensweise.

Auch wenn es durchaus Ausnahmen gibt, geht der Hauptteil der Untersuchung von der Normalität der Zweigeschlechtlichkeit und des gegengeschlechtlichen Begehrens aus. Die Heteronormativität spiegelt sich auch in den Schulbüchern und den Publikationen wider. Das die Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität relevant sind,

wird anhand der Tatsache deutlich, dass Familien in 24 der insgesamt 31 untersuchten Schulbüchern explizit anhand von Kapiteln behandelt werden. Ebenso widmen sich vier der neun Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung speziell dem Thema. Die in den Kapiteln getroffenen Aussagen beziehen sich auf Normen und Werte hinsichtlich der Familie und bestätigen, durch die Ausblendung von Regenbogenfamilien, indirekt die Wichtigkeit und Bedeutung der Heterosexualität für die Familie. Die heterosexuelle Kleinfamilie erscheint als die normale und quasi natürliche Gemeinschaft aufgrund der ständigen Wiederholung. D.h. gemäß der Denkfigur der Performativität von Butler, kann festgestellt werden, dass indem immer wieder auf die heterosexuelle Kleinfamilie rekurriert wird, diese auch als die natürliche Form des Zusammenlebens erscheint. Sie nimmt innerhalb des Diskurses Materialität an und erscheint als unhinterfragbare Tatsache. Gleiches geschieht in den fiktiven Beispielen in den Schulbüchern, wo Jugendliche Aussagen bzgl. ihrer Zukunftsvorstellungen treffen und Jungen von einem Zusammenleben mit einer Frau berichten, während Mädchen von einem Zusammenleben mit Männern erzählen. Verdeutlicht wird dabei die angebotenen Subjektpositionen sowie generell die leb- und artikulierbaren Formen des Seins, die auf die heterosexuelle Lebensform hinauslaufen. Die Jugendlichen erleben die Schule als wichtige Instanz der Sozialisation, gerade die sensible Phase der Pubertät wird maßgeblich anhand des sozialen Ortes Schule erfahren. Nach wie vor wird davon ausgegangen, dass der Großteil der Jugendlichen sich in dieser Zeit mit der eigenen sexuellen Identität auseinandersetzt. Die meisten lgbtq-Jugendlichen outen sich zwischen dem 12. und dem 17. Lebensjahr, quantitative Zahlenangaben schwanken zwischen 5-10 % (LISUM 2008: 9). In jeder Klasse sitzen lgbtq-Jugendliche als auch Schüler_innen aus Regenbogenfamilien. Gerade gleichgeschlechtlich orientierte Jugendliche sind „von einem erhöhten Ausmaß an Gewalt und sozialer Isolierung betroffen und [...] diejenigen, die ihr äußeres Coming-out in einem relativ jungen Alter erleben und daraufhin Kontaktabbrüche von FreundInnen erfahren müssen, sind gefährdet“ (Wolf 2004: 11). Es gilt zwei Aspekte zu berücksichtigen: die Bestärkung von lgbtq-Jugendlichen als auch allgemein über die verschiedenen Formen der sexuellen Identität aufzuklären, so dass lgbtq-Lebensweisen nicht als das *Andere* und *Fremde* erschienen (Wolf 2004: 8). Im theoretischen Rahmen Butlers kommen Subjekte durch eine sprachliche Repräsentation zu Bedeutung. Werden nur bestimmte Formen der Lebensweise abgebildet, können lgbtq-Personen auch keine Bedeutung im Diskurs erlangen.

Dabei geht es nicht darum, alles abzubilden, was als wichtig erachtet wird und einen Kanon der Lebensformen bzw. sexuellen Identitäten zu erstellen und ständig zu erweitern, sondern Vielfalt aus der Vielfalt heraus zu denken und den Prozess offen zu halten. Es gilt nicht, eine Norm zu reproduzieren und um diese herum dann *andere* Formen anzuordnen, für die Toleranz und Akzeptanz gefordert wird. Möglichkeiten bestehen darin, normative Zentren generell zu hinterfragen. Als normatives Ideal kann die Vielfalt selbst etabliert werden, die die verschiedenen Möglichkeiten des Lebens von Menschen in gleichberechtigter Form behandelt und die in der Lage ist, auf neue Entwicklungen einzugehen sowie eigene Ausschlüsse immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Trotz der gesamtgesellschaftlichen Verbesserung der Situation von lgbtq-lebenden Menschen im Vergleich zu nicht allzulang zurückliegenden Jahrzehnten, wirken nach wie vor Muster der Heteronormativität auf Individuen ein und Non-Konformität zeitigt negative Sanktionen. Je nach Schulform, Unterrichtsfach und Alter der Schüler_innen können allgemeine Leitlinien für die Behandlung formuliert werden: „vorfindliche Existenz- und Lebensweisen unabhängig ihres quantitativen Vorkommens wertschätzend zu entfalten und Offenheit für sich neu entwickelnde Lebensweisen zu ermöglichen; ein breites Spektrum an Lebensformen [...] vermitteln, ohne einzelne Lebensformen zu idealisieren oder abzuwerten; bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst [...] machen und an deren Abbau zu arbeiten; sozio-kulturelle Selbstverständlichkeiten und unreflektierte Alltagsannahmen, wie Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und Kleinfamilie kritisch [...] diskutieren; alltägliche Konstruktionsweisen von Geschlecht und Sexualität zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung [...] machen“ (Hartmann 2002b: 22, 23).

Die Untersuchung hat gezeigt, dass gerade im Bereich der Schulbücher heteronormative Muster die Darstellung dominieren und, dass sich die Darstellung von vielfältigen Lebensweisen auf erwachsene Homosexuelle in Paarbeziehungen konzentriert. Für mögliche Neukonzipierungen der Schulbücher gilt es, die reale Vielfalt adäquat abzubilden ohne die heterosexuelle Lebensform ins Zentrum zu rücken und als Normalität zu setzen. Des Weiteren ist mehr Aufklärungsarbeit von lgbtq-Lebensweisen zu leisten, ohne die Menschen als Betroffene eines Problems darzustellen. Hierbei könnten etwaige Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützen, indem sie eine Auseinandersetzung mit der Perspektive von lgbtq-Jugendlichen bewirken und Informationsmaterialien auch speziell für den Politikunterricht

entwickeln. Für beide untersuchten Fälle gilt, die soziale Dimension der Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität mehr in den Fokus der Auseinandersetzung zu rücken (vgl. dazu: jugendnetzwerk lambda nrw e.v. 1996: 105). Die Politikdidaktik als Fachwissenschaft für den Politikunterricht sowie allgemein der politischen Bildungsarbeit greift stets auf andere Inhaltsfelder zurück (Weißeno et al. 2010: 24). Ganz im Sinne eines umfassenden Politikbegriffs, der sich auf „die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE 2004: 10) bezieht, gilt es die interdisziplinären Erkenntnisse der queer studies (kritischen Heteronormativitätsforschung) in die Philosophie des Faches zu integrieren. Das Politische als Kern der Politikdidaktik in theoretischer wie auch praktischer Hinsicht ist mit dem „Faktum der Pluralität“ konfrontiert. Ausgehend von diesem Faktum kann ein kritischer Umgang mit den Kategorien Geschlecht und Sexualität/ sexuelle Identität in verschiedener Hinsicht, in unterschiedliche Thematiken zur Anwendung kommen. Das Schulbuch *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre* ist ein Beispiel für das Mitdenken der lgbtq-Thematik im Kontext Familie. Viele Kinder berichten über ihre Familienverhältnisse, so auch ein Kind von seiner lesbischen Mutter. Mit der nötigen Sensibilisierung seitens der Lehrperson kann in diesem Fall die Regenbogenfamilie als normale Form des Zusammenlebens diskutiert werden.

Eine politische Bildung, „die den Wahrnehmungs- und Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler offen und ausgeschlossen gegenübersteht und damit nicht alles als Verfall bewertet, was nicht der eigenen Vorstellung von Politik, Gesellschaft und Kultur entspricht“ (Besand 2004: 32), sollte sowohl praktisch wie auch theoretisch neue Erkenntnissen und Theorien mit allen Akteur_innen diskutieren.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W., 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.

Ahlers, Ch. J., 2001: Homosexuelle Männer als Opfer von Gewalttaten, in: Sexuologie. Zeitschrift für sexualmedizinische Fortbildung und Forschung, Heft 2, 2001, S. 145 – 190.

Allgemeine Verwaltungsvorschrift für Standesbeamte, 2007: Vierter Teil. Geburtenbuch, in: <http://www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/BMI-V5a-0006-0646-KF3-A004.htm>; 03.02.2010.

Alkemeyer, Thomas, 2009: Körpersozialisierungen. Über die Körperlichkeit der Bildung und die Bildung über den Körper, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2, 2009, S. 13 – 20.

amnesty international Schweiz, 2005: Todesstrafe im Iran, in: <http://www.amnesty.ch/de/themen/todesstrafe/info/todesstrafe-im-iran>; 22.10.2008.

AndersARTIG – LesBiSchwules Aktionsbündnis Land Brandenburg e.V./ Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam (ZFL), 2008: Schule unterm Regenbogen – HeteroHomoBiTrans-Lebensweisen im Unterricht an den Schulen im Land Brandenburg. Potsdam.

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

Annuß, Evelyn, 1996: Umbruch und Krise der Geschlechterforschung: Judith Butler als Symptom, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Heft 4, 1996, S. 505 - 524.

Aubeck, Heinz J., 2009: Homosexuell und das ist (nicht?) gut so!. Norderstedt.

Austin, John L., 2002: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart.

Bauer, Karl-Oswald, 1994: Dürfen Schwule Schule halten?, in: <http://www.sodom-online.de/Schwulbildung/Bauer.html>; 07.04.2010.

de Beauvoir, Simone, 1984: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg.

Becker-Schmidt, Regina/ Knapp, Gudrun-Axeli, 2007: Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg.

Berghahn, Sabine, 2000: Politisch oder privat? Geschlechterverhältnisse im Spannungsfeld von politischer Regulierung und privater Lebensführung, in: Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 173 – 194.

Besand, Anja, 2004: Vom Lehren, Hoffen und Träumen, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 1, 2004, S. 30 – 35.

Besand, Anja, 2008: Vielfalt entdecken – Differenz denken. Zu den Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Vermittlung und Reflexion identitätsrelevanter Konzepte, in: GPJE (Hrsg.), Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 88 – 99.

Boeser, Christian, 2002: „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene...“. Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung. Opladen

Börsenblatt, 2010: Klett: 2009 mehr Umsatz und stabiles Ergebnis, in: <http://www.boersenblatt.net/382380/>; 19.05.2010.

Breit, Gotthard/ Harms, Hermann, 1990: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/ Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und Sozialkundelehrern, in: Bundeszentrae der politischen Bildung (Hrsg.), Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn, S. 13 – 167.

Breitschneider, Claudia, 2007: Bringen Sie doch Ihre Freundin mit! Gespräche mit lesbischen Lehrerinnen. Berlin.

Brenner, Jana, 2008: Schwule machen Schule, in: <http://jungle-world.com/artikel/2008/37/22930.html>: 01.05.2010.

Bublitz, Hannelore, 2008: Subjekt, in: Kammler, Clemens/ Parr, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart – Weimar, S. 293 – 296.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.), 2005: Gender Datenreport, in: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=genderreport,sprache=de,rwb=true.pdf>; 02.11.2008.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2002: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2004a: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2004b: Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Köln.

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

Butler, Judith, 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.

Butler; Judith, 1994a: Für ein sorgfältiges Lesen, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy, Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M., S.122 - 132.

Butler; Judith, 1994b: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“, in: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy, Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 31 - 58.

Butler, Judith, 1997: Körper von Gewicht. Frankfurt a.M.

Butler, Judith, 2001a: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.

Butler, Judith, 2003b: Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt a.M.

Butler, Judith, 2005: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt a.M.

Butler, Judith, 2006: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.

Butler, Judith, 2009: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.

Çelik, Yeliz/ Petzen, Jennifer/ Ulaş Yılmaz/ Yılmaz-Günay, Koray, 2008: Kreuzberg als Chiffre.Von der Auslagerung eines Problems, in: apabiz (Hrsg.), Berliner Zustände 2008. Ein Schattenbericht über Rechtsextremismus, Rassismus und Homophobie. Berlin, S. 22 – 28.

Colebrook, Claire, 2004: Gender. New York.

Creutzburg, Claudia, 2006: Die politische Theorie des Feminismus: Judith Butler, in: Brodocz, André/ Schaal, Gary S. (Hrsg.), Politische Theorien der Gegenwart II. Eine Einführung. Leverkusen, S. 435 - 466.

Degele, Nina, 2008: Gender/ Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn.

Deleuze, Gilles, 1991: Was ist ein Dispositiv?, in: Ewald, Francois/ Bernhard, Waldenfels (Hrsg.), Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main, S. 153 – 162.

Deleuze, Gilles, 1992: Foucault. Frankfurt am Main.

Detjen, Joachim, 2004: „So möchte ich meine Aufgabe in der eines Wächters des Politikunterrichts vor pädagogischen 'Verflüssigungen' sehen“, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 178 – 195.

Detjen, Joachim, 2006: Politik in der politischen Bildung, in: politische bildung (Hrsg.), Heft 4 2006, Politik im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 26 – 46.

Diezinger, Angelika, 2000: Umbrüche in den Geschlechterbeziehungen – alte und neue Konfliktlinien, in: Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 78 – 99.

Distelhorst, Lars, 2007: Umkämpfte Differenz. Hegemonietheoretische Perspektiven der Geschlechterpolitik mit Butler und Laclau. Berlin.

Distelhorst, Lars, 2009: Judith Butler. Paderborn.

Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul, 1994: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim.

Duden, Barbara, 1993: Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument, in: Feministische Studien, 11 (2), 1993, S. 24-33.

Dworek, Günter, 2000: Hate Crimes – Verbrechen aus Hass, in: LSVD (Hrsg.), Hassverbrechen. Neue Forschung und Positionen zu antihomosexueller Gewalt. Köln, S. 9 – 24.

Engel, Antke, 2001: Die VerUneindeutigung der Geschlechter- eine queere Strategie zur Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, in: Heidel, Ulf/ Micheler, Stefan/ Tuidler, Elisabeth (Hrsg.) für die AG LesBiSchwule Studien/ Queer Studies an der Universität Hamburg, Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perpektiven von Queer Studies, S. 346 - 364.

Engel, Antke, 2005: Das zwielichtige Verhältnis von Sexualität und Ökonomie. Repräsentationen sexueller Subjektivität im Neoliberalismus, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 260, 2005, S. 224 - 236.

Engel, Antke/ Schulz, Nina/ Wedl, Juliette, 2005: Kreuzweise queer: Eine Einleitung, in: femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, 14. Jg., Heft 1/2005, S. 9 – 23.

EOS Gallup Europe, 2003: Homosexual marriage, child adoption by homosexual couples: is the public ready?, in: http://www.rklambda.at/dokumente/news_2003/News-PA-031015-Gallup-Umfrage-Text.pdf; 05.04.2010.

Feinberg, Leslie, 2003: Träume in den erwachenden Morgen. Stone Butch Blues. Berlin.

FOKUS, 2003: „Hassgruppen“ in der deutschen Gesellschaft. Eine quantitative von Xenophobie und Heterophobie, in: <http://www.fokus-institut.org/Hassgruppen.pdf>; 05.04.2010.

Foucault, Michel, 1978: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

Foucault, Michel, 1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.

Foucault, Michel, 1989: Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M.

Foucault, Michel, 2003d: Das Spiel des Michel Foucault, in: Daniel/ Ewald, François (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III 1976-1979. Frankfurt a.M., S. 391 – 429.

Foucault, Michel, 2005a: Strukturalismus und Poststrukturalismus, in: Defert, Daniel/ Ewald, François (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988. Frankfurt a.M., S. 521 – 555.

Foucault, Michel, 2005f: Das wahre Geschlecht, in: Defert, Daniel/ Ewald, François (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988. Frankfurt a.M., S. 142 – 152.

Foucault, Michel, 2005g: Der gesellschaftliche Triumph der sexuellen Lust, in: Defert, Daniel/ Ewald, François (Hrsg.), Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV 1980-1988. Frankfurt a.M., S. 369 – 376.

Fraser, Nancy, 2001: Die halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt am Main.

Freud, Sigmund, 1989: Trauer und Melancholie. Berlin.

Frey, Regina/ Hartmann, Jutta/ Heilmann, Andreas/ Kugler, Thomas/ Nordt, Stephanie/ Smykalla, Sandra, 2006: *Gender-Manifest*. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der *genderorientierten* Bildung und Beratung, in: http://www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf; 13.02.2010.

Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010: Regenbogenfamilien: Vom anderen Ufer oder vom anderen Stern? Für lesbische und schwule Eltern und Paare mit Kinderwunsch. Berlin.

Früh, Werner, 2004: Inhaltsanalyse. Konstanz.

Gehring, Petra, 2008a: Sexe/ Geschlecht, in: Kammler, Clemens/ Parr, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart – Weimar, S. 291 – 293.

Gehring, Petra, 2008b: Bio-Politik/Bio-Macht, in: Kammler, Clemens/ Parr, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart – Weimar, S. 230 – 232.

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 2009: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/Synopse_2010.pdf; 16.04.2010.

Geuting, Manfred, 2004: Medienanalyse: Schwerpunkt Schulbuchanalyse, in: http://www.bildungsstudio.de/inhalt/6.%20mediendidaktik_und_kommunikation/6.4%20didaktische_medienkompetenz/schulbuchanalyse_var_c.pdf; 16.04.2010.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2002: Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? Ignoriert?!. Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien. Frankfurt a.M.

Gibson, Paul, 1994: Gay Male and Lesbian Youth Suicide, in: Remafedi, Gary (Hrsg.), Deth by Denial. Studies of suicide in gay and lesbian teenagers. New York, S. 15 – 68.

Gläse, Jochen/ Laudel, Grit, 2009: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden

Goll, Thomas, 2008: „Diversity“ in der politischen Bildung-Kontext und Reichweite eines Konzeptes, in: GPJE (Hrsg.), Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 76 – 87.

GPJE (Hrsg.), 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.

GPJE (Hrsg.), 2008: Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts.

Grabmann, Barbara/ Lüscher, Kurt, 2002: Lebenspartnerschaften mit und ohne Kinder. Ambivalenzen der Institutionalisierung privater Lebensformen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22(1), 2002, S. 47 – 63.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación / do Mar Castro Varela, Maria, 2000: Queer Politics im Exil und in der Migration, in: quaestio (Hrsg.), Queering Demokratie. Sexuelle Politiken. Berlin, S. 100- 112.

Hark, Sabine, 2002: Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Gesellschaft, in: DISKURS. Studien zu Kindheit, Jugend und Familie und Gesellschaft, Heft 1, 2002, S. 50 – 58.

Hark, Sabine, 2009: Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie., in: Kraß, Andreas (Hrsg.), Queer Studies in Deutschland. Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung. Frankfurter Kulturwissenschaftliche Beiträge. Band 8. Berlin, S. 23 – 40.

Hartmann, Jutta, 1993: Mit geschärftem Blick dagegen. Heterosexismus in der Schule, in: Lähnemann, Lela/ Senatsverwaltung für Jugend und Familie, Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.), Pädagogischer Kongreß. Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal? Lesbisch-schwul-heterosexuell. Berlin, S. 35 – 51.

Hartmann Jutta, 1998: Die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik, in: Hartmann, Jutta/ Holzkamp, Christine/ Lähnemann, Lela/ Meißner, Klaus/ Mücke, Detlef (Hrsg.), Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld, S. 29 – 41.

Hartmann, Jutta, 2001: Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. *Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*, in: Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/

Tervooren, Anja (Hrsg.), Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, S. 65 – 84.

Hartmann, Jutta, 2002a: vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen.

Hartmann, Jutta, 2002b: Differenzen in der Geschlechterdifferenz – zur Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen, in: Hessischer Jugendring e.V. (Hrsg.), Bleibt alles anders? Die geschlechtsbewusste Perspektive in der politischen Jugendbildung. Wiesbaden, S. 18 – 24.

Hartmann, Jutta, 2004a: Offenheit ermöglichen – im Sachunterricht durch und für vielfältige

Lebensweisen lernen, in: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.), Basiswissen Sachunterricht. Band 3.

Integrative Zugangsweisen für den Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 112 - 122.

Hartmann, Jutta, 2004b: Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory, in: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 255 – 271.

Hartmann, Jutta, 2004c: Auf neuen Wegen – Bildung als dynamische Erfahrung vielfältiger

Lebensweisen, in: Mikula, Regina (Hrsg.), Bildung im Diskurs. München/ Wien, S. 132 - 149.

Hartmann, Jutta, 2006: Dynamisiertes Geschlecht. Diskurstheoretische Perspektiven zur Subjektkonstitution entlang der Grenzen von Geschlecht, Sexualität und Generation, in: Bilden, Helga/ Dausien, Bettina (Hrsg.), Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen/ Farmington Hills, S. 239 – 255.

Hartmann, Jutta/ Klesse, Christian, 2007: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung, in: Fritzsche, Bettina/ Hackmann, Kristina/ Hartmann, Jutta/ Klesse, Christian/ Wagenknecht, Peter (Hrsg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, S. 9 – 15.

Heinze, Carsten, 2005: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband, in: Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb., S. 9 - 17.

Heitmeyer, Wilhelm, 2002: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt a.M., S. 15 – 34.

Heitmeyer, Wilhelm, 2007: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Ein normaler Dauerzustand?, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt a.M., S. 15 – 36.

Heitmeyer, Wilhelm, 2009: Leben wir immer noch in zwei Gesellschaften? 20 Jahre Vereinigungsprozeß und die Situation Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 7. Frankfurt a.M., S. 13 – 49.

Heitmeyer, Wilhelm, 2010: Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen, individuelle Verarbeitungen und Folgen für die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt a.M., S. 13 – 46.

Heitmeyer, Wilhelm/ Mansel, Jürgen, 2008: Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 6. Frankfurt a.M., S. 13 – 35.

Henkenborg, Peter, 2000: Politische Bildung und sozialer Wandel – neue Anforderungen an die Kategorien der politischen Bildung, in: Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 223 – 245.

Henkenborg, Peter, 2001: Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule, in: <http://www.jsse.org/2001/2001-1/index.html/pdf/henkenborg.pdf>; 30.12.2009.

Henkenborg, Peter, 2004: „Damit Demokratie lernen gelingen kann, setzt politische Bildung eine Kultur der Anerkennung voraus“, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 248 – 265.

Henkenborg, Peter, 2009: Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 3, 2009, S. 26 – 38.

Herdegen, Peter, 1990: Die Familie im Unterricht der Sekundarstufe I/II. Versuch einer Aufhellung der Vorurteile über geschlechtsspezifische Verhaltensweisen in der Familie durch den politisch- gesellschaftlichen Unterricht. Regensburg.

Herdegen, Peter, 1992: Mutti kocht- Vati verdient das Geld. Das Thema "Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung" im Sozialkundeunterricht, in: Pädagogische Welt 46, 1992, S. 138- 142.

Herrmann, Steffen Kitty, 2007: Performing the gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung, in: AG Gender Killer (Hrsg.), Das gute Leben. Linke Perspektiven auf einen besseren Alltag. Münster, S. 195 – 203.

Hoffmann, Dagmar, 2009: Ist das Private politisch? Zum vielfältigen Interesse am Sexuellen, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2, 2009, S. 38 – 45.

Hofsäss, Thomas, 1999: Exkurs zum Suizidverhalten Jugendlicher mit gleichgeschlechtlicher Orientierung, in: Senatsverwaltung für Schule, 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, S. 82 – 88.

Höhne, Thomas, 2003: Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt a.M.

Höhne, Thomas, 2005: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs, in: Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb. S. 65 – 93.

Honneth, Axel, 1994: Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.

Hoppe, Heidrun/ Kaiser Astrid, 2001: Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken Sachunterricht und Sozialwissenschaften, in: Hoppe, Heidrun/ Kampshoff, Marita/ Nyssen, Elke (Hrsg.), Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim und Basel, S. 81 – 99.

Huch, Sarah/ Krüger, Dirk, 2008: „Jeder sollte lieben dürfen, wen er will!“. Einstellungen und Werthaltungen von SchülerInnen zur sexuellen Orientierung unter Gender-Aspekten, in: http://www.biologie.fu-berlin.de/didaktik/Erkenntnisweg/2008/2008_03_Huch.pdf; 08.04.2010.

Hufer, Klaus Peter, 1999: Entgrenzung von Politik/ Politikbegriff, in: Hufer, Klaus Peter (Hrsg.), Lexikon der Politischen Bildung. Band 2. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 56 – 59.

Hufer, Klaus-Peter/ Pohl, Kerstin/ Scheurich, Imke (Hrsg.), 2004: Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

iconkids&youth, 2002: Pressemitteilung 6.Mai 2002, in: http://www.iconkids.com/deutsch/download/presse/2002/2002_2.pdf; 07.04.2010.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), 2008: Bisherige Ergebnisse im Vergleich, in: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/gmf/ergebnisse1.html>; 05.04.2010.

International Social Survey Programme (ISSP), 1998: ISSP 1998 - "Religion II" - ZA No. 3190, in:

<http://www.gesis.org/en/services/data/survey-data/issp/modules-study-overview/religion/1998/>; 03.04.2010.

Jäger, Christian, 1994: Michel Foucault. Das Ungedachte denken. Entwicklung und Struktur des kategorischen Zusammenhangs in Foucaults Schriften. München.

Jäger, Marc-Christian, 2000: Michel Foucaults Machtbegriff. Studienarbeit, in: <http://www.die-grenze.com/downloads/foucaula.pdf>; 16.12.2009.

Jäger, Marc-Christian, 2008: Michel Foucaults Machtbegriff, in: Chlada, Marvin/ Jäger, Marc-Christian (Hrsg.), Das Spiel der Lüste. Sexualität, Identität und Macht bei Michel Foucault. Aschaffenburg, S. 11 – 75.

Jagose, Annamarie, 2005: Queer Theory. Eine Einführung. Berlin.

Jansen, Elke/ Steffens, Melanie Caroline, 2006: Lesbische Mütter, schwule Väter und ihre Kinder im Spiegel psychosozialer Forschung, in: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, Heft 3, 2006, S. 643 – 656.

Janssen, Joke, 2009: Theoretisch Intersexuell. Wie intersexuelle Menschen zwischen den Zeilen bleiben, in: AG Queer Studies (Hrsg.), Verqueerte Verhältnisse. Intersektionale, ökonomiekritische und strategische Interventionen. Hamburg, S. 165 – 184.

Juchler, Ingo, 2005: Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, S. 62 – 75.

jugendnetzwerk lambda nrw e.v., 1996: freundinnen. eine studie zur lebenssituation lesbischer mädchen. Köln.

Kant, Immanuel, 1999: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg.

Kelley, Jonathan, 2001: Attitudes towards homosexuality in 29 nations, in: http://international-survey.org/A_Soc_M/Homosex_ASM_v4_n1.pdf; 03.04.2010.

Kersten, A./ Sandfort, Th. G. M., 1996: Zur Schulsituation von lesbischen und schwulen Jugendlichen. Eine Übersicht über Schwierigkeiten, Probleme und mögliche Lösungen, in: GEW, Landesverband Berlin/ KomBi (Hrsg.), In jeder Klasse. Lesbische und schwule Jugendliche in der Schule. Eine Studie aus den Niederlanden. Berlin, S. 15 – 23.

Klein, Sabine/ Schütz, Sigrid, 1996: Freundinnen. Eine Studie zur Lebenssituation lesbischer Mädchen. Köln.

Klesse, Christian, 2009: Heteronormativität und qualitative Forschung. Methodische Überlegungen, in: Fritzsche, Bettina/ Hackmann, Kristina/ Hartmann, Jutta/ Klesse, Christian/ Wagenknecht, Peter (Hrsg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, S. 35 – 51.

Kraß, Andreas, 2003: Queer Studies – Eine Einführung, in: Kraß, Andreas (Hrsg.), Queer Denken. Frankfurt a.M., S. 7 – 28.

Kraß, Andreas, 2009: Queer Studies in Deutschland, in: Kraß, Andreas (Hrsg.), Queer Studies in Deutschland. Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung. Frankfurter Kulturwissenschaftliche Beiträge. Band 8. Berlin, S. 7 – 19.

Lamnek, Siegfried, 2000: Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.), Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Neuried, S. 319 – 347.

Landeshauptstadt München, 2004: Unter'm Regenbogen – Lesben und Schwule in München, in: http://www.muenchen.de/cms/prod1/mde/_de/rubriken/Rathaus/40_dir/gleichgeschlechtl/veroeffentlichung.pdf; 05.04.2010.

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

Lange, Dirk, 2004: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts.

Langner, Frank, 2010: Schulbuch, in: Besand, Anja/ Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach. Im Erscheinen.

Lesbenberatung/ EWA Frauenzentrum/ Frieda Frauenzentrum/ Sonntagsclub (Hrsg.), 1997: Dokumentation der Fragebogenauswertung Gewalt gegen Lesben in Berlin, in: [http://www.lesbenberatung-berlin.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20\(Dokus,Aufsaeetze...\)/Dokumentation%20Gewalt%20gegen%20Lesben%2096_97.pdf](http://www.lesbenberatung-berlin.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20(Dokus,Aufsaeetze...)/Dokumentation%20Gewalt%20gegen%20Lesben%2096_97.pdf); 05.04.2010.

Lesben- und Schwulenverband Deutschlands (LSVD), 2007: Ausprägungen und sozialpsychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, in: <http://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Homosexualitaet/Simon-Studie.pdf>; 06.04.2010.

Lindemann, Gesa, 1993: Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion, in: Feministische Studien, 11(2), 1993, S. 44 – 54.

Lindner, Viktoria/ Lukesch, Helmut, 1994: Geschlechterrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern von Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religiönslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. Regensburg.

Link, Jürgen, 2008: Disziplinartechnologien/ Normalität/ Normalisierung, in: Kammler, Clemens/ Parr, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart – Weimar, S. 242 – 246.

Lorey, Isabell, 1993: Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault, in: Feministische Studien, 11 (2), 1993, S. 10 - 23.

Maihofer, Andrea, 1995: Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a.M.

MANEO, 2009: Gewalterfahrungen von Schwulen und Bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2007/ 2008, in: <http://www.maneo-toleranzkampagne.de/pdf/maneo-umfrage2-bericht.pdf>; 05.04.2010.

Marti, Urs, 1988: Michel Foucault. München.

Massing, Peter, 1995: Wege zum Politischen, in: Massing, Peter/ Weißeno, Georg (Hrsg.), Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 61 – 98.

Massing, Peter, 2004: Politische Bildung: Kritik – Visionen – Perspektiven, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 1, 2004, S. 24 – 28.

Massing, Peter, 2005: Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, S. 19 – 42.

Massing, Peter, 2007: Politikdidaktik, in: Weißeno, Georg/ Hufer, Klaus-Peter/ Kuhn, Hans Werner/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (Hrsg.), Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 290 – 299.

Massing, Peter, 2008: „Diversity Studies“. Neue Impulse für die Politikdidaktik?, in: GPJE (Hrsg.), Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 67 – 75.

Matthes, Eva, 2006: Familie in bundesdeutschen Sozialkundebüchern der 50'er, der 70'er Jahre und der Gegenwart, in: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.), Die Familie im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, S. 111 – 131.

Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.), 2006: Die Familie im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn.

Matthes, Eva/ Heinze, Carsten, 2006: Die Familie im Schulbuch. Eine Einführung, in: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.), Die Familie im Schulbuch. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, S. 9 – 15.

Mayring, Philipp, 2008: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

McDevitt, Jack/ Williamson, Jennifer, 2002: Hate Crimes: Gewalt gegen Schwule, Lesben, bisexuelle und transsexuelle Opfer, in: Hagan, John/ Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 1000 – 1019.

Mickel, Wolfgang W., 1999: Fachdidaktik als Wissenschaft, in: Richter, Dagmar/ Weißenö, Georg (Hrsg.), Lexikon der Politischen Bildung. Band 1. Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts., S. 70 – 71.

Moebius, Stephan/ Quadflieg, Dirk, 2005: Ambivalente Freiheit. Praktiken des Widerstands und leidenschaftliches Verhaftetsein bei Judith Butler, in: DemoPunk, Kritik und Praxis Berlin (Hrsg.), Indeterminate! Kommunismus. Münster, S. 160 - 172.

Moebius, Stephan, 2008: Macht und Hegemonie. Grundrisse einer poststrukturalistischen Analytik der Macht, in: Moebius, Stephan/ Reckwitz, Andreas (Hrsg.), Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am M., S. 158 – 174.

Moegling, Klaus, 2007: Erziehung zur Mündigkeit, in: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.), Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 72 – 82.

Mogge-Grotjan, Hildegard, 2004: Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau.

Moshövel, Andrea, 2009: wîplich man. Formen und Funktionen von „Effimination“ in deutschsprachigen Erzähltexten des 13. Jahrhunderts. Göttingen.

Müller, Anna-Lisa, 2009: Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. Marburg.

Mümken, Jürgen, 2008: Wer bin ich? - Was bin ich? Identität und Geschlecht bei Stirner und Foucault, in: Chlada, Marvin/ Jäger, Marc-Christian (Hrsg.), Das Spiel der Lüste. Sexualität, Identität und Macht bei Michel Foucault. Aschaffenburg, S. 91 – 115.

Nestvogel, Renate, 2008: Diversity Studies und Erziehungswissenschaften, in: GPJE (Hrsg.), Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 21 – 33.

Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (NMFAS), 2000: Schwule Jugendliche. Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität, in: http://www.schwulelehrer.de/schule/dokumente/schule_30_01.pdf; 07.04.2010.

Nonnenmacher, Frank, 1994: Analysekriterien und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern, in: Nonnenmacher, Frank (Hrsg.), Schulbücher in der Kritik. Analyse neuerer Sozialkundebücher. Marburg, S. 7 - 16.

Nussbaum, Martha, 1999: The Professor of Parody. The Hip Defeatism of Judith Butler, in: The New Republic, 220 (8), 1999, S. 37 - 45.

Oechsle, Mechtild, 2000: Geschlecht und Geschlechtsverhältnis – keine Kategorie der politischen Bildung?, in: Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 53 – 74.

Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin, 2000: Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren, in: Oechsle, Mechtild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 7 – 26.

Peuckert, Rüdiger, 2008: Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden.

Pöggeler, Franz, 2005: Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern, in: Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heibrunn/Obb. S. 21 – 40.

Pohl, Kerstin (Hrsg.), 2004: Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.

Popp, Ulrike, 2009: Das hegemoniale Familienleitbild zwischen anachronistisch-restaurativen Tendenzen und gegenwärtigen Familienrealitäten – Über Paradoxien in Medien und Alltagsdiskursen, in: Thiessen, Barbara/ Villa, Paula-Irene (Hrsg.), Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster, S. 90 – 106.

Quadflieg, Dirk, 2006: Das ‚Begehren‘ des Subjekts- Anmerkungen zum Konzept des Widerstands bei Judith Butler, in: Heil, Reinhard/ Hetzel, Andreas (Hrsg.), Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld, S. 117 - 122.

queer-news, 2009: Vorerst keine Hochzeit für Moskauer Lesbenpaar, in: <http://www.queer-news.at/archives/437>; 28.01.2010.

Rauchfleisch, Udo, 2004: Homophobie in der sozialen Arbeit, in: Hessischer Jugendring (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung: Auf dem Weg zum anderen Ufer. Lesbische und schwule Jugendliche im Coming-out. Wiesbaden, S. 23 – 28.

Reinhardt, Sybille, 1999: Geschlechtergerechte Didaktik, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), Lexikon der politischen Bildung. Band 1. Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts., S. 90.

Reinhardt, Sybille, 2005: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Remafedi, Gary, 1994: Gay Male and Lesbian Youth Suicide, in: Remafedi, Gary (Hrsg.), Death by Denial. Studies of suicide in gay and lesbian teenagers. New York, S. 7 – 14.

Reuter, Julia, 2004: Körperinszenierungen. Zur Materialität des Performativen bei Irving Goffman und Judith Butler, in: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 254, 2004, S. 102 - 114.

Richter, Dagmar, 1991: *Geschlechtsspezifische Sozialisation und politische Bildung*. Hamburg.

Richter, Dagmar, 2000: Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung, in: Oechsle, Mechthild/ Wetterau, Karin (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Opladen, S. 197 – 222.

Richter, Dagmar, 2004: „Es besteht dringender Aufklärungsbedarf über das Professionswissen von Lehrkräften und über die Lernprozesse von Schüler/innen der verschiedenen Schulstufen“, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 288 – 301.

Richter, Dagmar, 2005: Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Bonn, S. 407 – 418.

Richter, Dagmar, 2007: Gender, in: Weißeno, Georg/ Hufer, Klaus-Peter/ Kuhn, Hans Werner/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 113 – 121.

Rieske, Thomas Viola, 2009: Queere Biographien? Möglichkeiten und Probleme von Aufklärungsarbeit über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen, in: Mende, Janne/ Müller, Stefan (Hrsg.), *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten*. Schwalbach/Ts., S. 180 – 205.

Rupp, Marina, 2009a: Regenbogenfamilien, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 41, 2009, S. 25 – 30.

Rupp, Marina, 2009b: Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften, in: http://www.bmj.bund.de/files/-/3813/Zusammenfassung_Lebenssituation_von_%20Kindern_%20in_gleichgeschl_LP.pdf; 17.04.2010.

Salih, Sara, 2002: Judith Butler. New York.

Sander, Wolfgang, 2000: Politikdidaktik- eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 2, 2000, S. 41 – 43.

Sander, Wolfgang, 2004: „Entscheidend ist aber der Perspektivenwechsel von der 'Unterrichtsplanung' zur 'Gestaltung von Lernumgebung'“, in: Pohl, Kerstin (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 230 – 245.

Sander, Wolfgang, 2005: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 13 – 47.

Sander, Wolfgang, 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang, 2008: Was ist der „Kern“ des Fachunterrichts in der politischen Bildung?, in: kursiv. Journal für politische Bildung, Heft 3, 2008, S. 60 – 74.

Sarasin, Philipp, 2006: Michel Foucault zur Einführung. Hamburg

Sawatzki, Birgit, 2004: Que(e)r zur Familie. Lebensentwürfe lesbischer Mütter. Marburg.

Schalek, Yvonne, 2007: Die Integration handlungsorientierter Gestaltungsmerkmale in Schulbüchern. Inhaltsanalytischer Vergleich eines schwedischen und eines bayrischen Schulbuchs. Hamburg.

Scherr, Albert, 2008: Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten, in: GPJE (Hrsg.), Diversity Studies und politische Bildung. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 53 – 64.

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 1999: Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin. Berlin.

SMK, 2006: Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen. Dresden.

Soine, Stefanie/ Zinn, Alexander, 2006: Lesben und Schwule – auf unterschiedliche Weise Opfer von Übergriffen, in: Heitmeyer, Wilhelm/ Schröttle, Monika (Hrsg.), Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, S. 344 – 364.

Stanislaw, Paulus, 2001: Identität außer Kontrolle. Handlungsfähigkeit und Identitätspolitik jenseits des autonomen Subjekts. Hamburg.

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

Statistisches Bundesamt (DESTATIS), 2009: Mikrozensus 2008. Neue Daten zur Kinderlosigkeit in Deutschland, in: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Kinderlosigkeit/begleitheft__Kinderlosigkeit,property=file.pdf; 17.12.2009.

Steffens, Melanie C./ Wagner, Christoph, 2004: Attitudes Toward Lesbians, Gay Men, Bisexual Women, and Bisexual Men in Germany, in: The Journal of sex research, Heft 41, 2004, S 137 – 149.

Stein, Gerd, 1988: Mündigkeit und Emanzipation, in: Mickel, Wolfgang W./ Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung. Opladen, S. 52 – 56.

Stein-Hilbers, Marlene, 1999: Gewalt gegen lesbische Frauen: Studie über Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen, in: <http://www.vielfalt-statt-gewalt.de/download/Projektbericht.pdf>; 05.04.2010.

Steinke, Ron, 2005: „Ein Mann, der mit einem anderen Mann...“ Eine kurze Geschichte des § 175 in der BRD; in: <http://www.forum-recht-online.de/2005/205/205steinke.htm>; 23.05.2010.

Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage (SOR-SMC), 2007: Sexuelle Orientierung. Berlin.

Stuve, Olaf, 2007: Gender-bezogenes Lernen, in: Reinhardt, Volker (Hrsg.), Basiswissen Politische Bildung: Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler, S. 132 – 145.

Thiessen, Barbara/ Villa, Paula-Irene, 2009: Mütter und Väter: Diskurse – Medien – Praxen. Eine Einleitung, in: Villa, Paula-Irene/ Thiessen, Barbara (Hrsg.), Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster, S. 7 – 21.

Timmermanns, Stefan, 2003: Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Norderstedt.

Timmermanns, Stefan, 2008: Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. Lesben und Schwule an deutschen Schulen, in: van Dijk, Lutz/ van Driel, Barry (Hrsg.), Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin, S. 58 – 69.

Treusch-Dieter, Gerburg, 1985: „Cherchez la femme“ bei Foucault?, in: Dane, Gesa/ Eßbach, Wolfgang/ Karpenstein-Eßbach, Christa/ Makropoulos, Michael (Hrsg.), Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault. Tübingen, S. 80 – 94.

Veyne, Paul, 2009: Foucault. Der Philosoph als Samurai. Stuttgart.

Villa, Paula- Irene, 2003: Judith Butler. Frankfurt a.M.

Villa, Paula- Irene, 2006: *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden.

Villa, Paula- Irene, 2008: (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie. Zur Position und Rezeption von Judith Butler, in: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden, S. 146 – 158.

Vinz, Dagmar, 2008: Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit – Von Managing Diversity zu Diversity Politics?, in: GPJE (Hrsg.), *Diversity Studies und politische Bildung*. Band 7. Schwalbach/Ts, S. 34 – 52.

Wagenknecht, Peter, 2007: Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs., in: Fritzsche, Bettina/ Hackmann, Kristina/ Hartmann, Jutta/ Klesse, Christian/ Wagenknecht, Peter (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden, S. 17 – 34.

Wagner, Hedwig, 1998: *Theoretische Verkörperungen. Judith Butlers feministische Subversion der Theorie*. Frankfurt a.M.

Watzlawik, Meike, 2004: *Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierung*. Norderstedt.

Watzlawik, Meike, 2005: Jugendliche erleben sexuelle Orientierung, in: *Hessischer Jugendring (Hrsg.), Allein unter Heteros. Lesbische und schwule Jugendliche im ländlichen Raum*. Wiesbaden, S. 5 – 8.

Weinbach, Christine, 1998: Radikaldemokratie statt Feminismus! Judith Butlers Kritik der feministischen Definitionsmacht, in: Heinz, Marion/ Kuster, Friederike (Hrsg.), *Geschlechtertheorie. Geschlechterforschung. Ein interdisziplinäres Kolloquium*. Bielefeld, S. 53 - 61.

Weißeno, Georg/ Detjen, Joachim/ Juchler, Ingo/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (Hrsg.), 2010: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn.

Wiater, Werner, 2005: Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb. S. 41 – 63.

Wolf, Gisela, 2004: Psychosoziale Situation lesbischer, schwuler, bisexueller und transidenter Jugendlicher – Anforderungen an die Jugendhilfe, in: Hessischer Jugendring (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung: Auf dem Weg zum anderen Ufer. Lesbische und schwule Jugendliche im Coming-out. Wiesbaden, S. 7 – 22.

Woltersdorff, Volker, 2003: Queer Theory und Queer Politics, in: Utopi kreativ. Heft 156, 2003, S. 194 – 923.

Zentrum Polis. Politik Lernen in der Schule, 2007: Vielfältige L(i)ebenswelten. Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung, in: http://www.politiklernen.at/site/shop_detail.siteswift?so=all&do=all&c=download&d=shop.item%3A105385%3A1; 01.04.2010.

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1:	Auswahl Schulbücher Cornelsen Verlag.....	144
Anhang 2:	Auswahl Schulbücher Klett Verlag.....	147
Anhang 3:	Auswahl Publikationen BpB.....	150
Anhang 4:	Aussagentabellen Schulbücher.....	153
Anhang 5:	Aussagentabellen Publikationen BpB.....	165
Anhang 6:	Typentabelle.....	177
Anhang 7:	Reliabilitätstest.....	179

Anhang 1: Auswahl Schulbücher Cornelsen Verlag

Buchtitel	ISBN	Kategorie/n	Kapitel/ <i>Unterkapitel</i> (kopierte Seitenanzahl)
1) Entdecken und Verstehen- Gesellschaftslehre/ Weltkunde	978-3-06-064106-2	Rollenerwartungen	Kapitel 10: Mädchen – Jungen. <i>Verschiedene Welten?/ Typisch Mädchen-typisch Junge?/ Geschlechtererziehung in der Familie</i> (S. 276-282)
2) Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre	978-3-06-064746-0	Familie/ Rollenerwartungen	Kapitel 10: <i>Zusammenleben in der Familie und mit Freunden/ „Familie“ hat viele Gesichter/ Von der Großfamilie zur Kleinfamilie/ Formen des Zusammenlebens/ Vom Wandel der Erziehung/ Familienleben braucht Regeln/ Junge oder Mädchen?/ Aufgabenverteilung in der Familie/ Geschlechtererziehung in der Familie/ Unter Freunden, die Gleichaltrigengruppe/ Männer und Frauen im Beruf</i> (S. 286-298; 300-306; 308-310)
3) Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre	978-3-06-064418-6	Rollenerwartungen/ Familie	Kapitel 7: <i>Mädchen und Jungen/ Typisch Mädchen-typisch Junge?/ Junge oder Mädchen? Geschlechtererziehung in der Familie/ Unter Freunden-die Gleichaltrigengruppe</i> (S. 168-173; 178-179)
4) Politik entdecken	978-3-464-64998-5	Familie/ Rollenerwartungen	Kapitel 3: <i>In Familie leben/ Familie hat viele Gesichter/ Rechte und Pflichten in der Familie/ Verhandeln statt streiten?/ Typisch Junge-typisch Mädchen?/ Politik für Familien</i> (S. 40-48; 58-60)
5) Politik und Wirtschaft	978-3-06-064654-8	Familie/ Rollenerwartungen	Kapitel 1: <i>Jugend in der modernen Gesellschaft/ Familie hat viele Gesichter/ Elternwille oder Kindeswohl- Vom Wandel der Erziehung/ Familie – Schule des</i>

			<i>Zusammenlebens?/ Sich einigen ohne Niederlage/ Typisch Mädchen-typisch Junge? (S. 8-16; 38-40)</i>
6) Politik und Wirtschaft	978-3-06-064920-4	Rollenerwartungen	<p>Kapitel 1: soziales Handeln/ <i>Wer bin ich? - Identität/ ...und wie bin ich das geworden? - Sozialisation/ Wer gehört zu mir?-Soziale Gruppen/ Alle für einen-einer für alle?-Konformität in Gruppen/ Wer hat auf mich Einfluss/ Welchen Einfluss haben Medien?/ Nach welchen Regeln geht das Spiel?-Normen/ Muster des Verhaltens?-Welche Rollen spielen wir?/ Haben wir keine Wahl?-Handeln in Rollen/ Wo beginnt die Freiheit?-Rollendistanz (S. 8-15; 16-25; 26-27))</i></p> <p>Kapitel 2 Soziale Ordnung/ <i>Die Gesellschaft-jede Menge Menschen?/ „Unterm Strich zähl ich“?-Individualisierung/ Allen Feind?-Pluralismus und Konflikt (S. 30-38; 40-42)</i></p>
7) Menschen – Märkte - Räume. Arbeitsbuch für den Fächerverbund Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde	978-3-464-64533-8	Familie	Kapitel 6: In Familie leben (S. 118-130)
8) Entdecken und Verstehen. Geschichte und Politik	978-3-464-64136-1	Familie/ Rollenerwartungen	Kapitel 9: Zusammenleben in der Familie/ <i>Meine Familie und ich/ Kinderleben heute/ Rollenbilder im Wandel/ Gleichberechtigung geht uns alle an/ Familien in anderen Regionen (S. 258-264; 272-280)</i>
9) Fakt. Arbeitsbuch für Politische Bildung	978-3-06-064883-2	Sexuelle Identität/ Familie	Kapitel 1: Jugend und Politik/ <i>Rechte und Pflichten von Jugendlichen in der Familie/ Frauen tragen die größere Last/ Frauenpolitik in der Diskussion/ Lebensformen der Sexualität (S. 8-10; 26-32)</i>
10) Fakt	978-3-06-063998-4	Familie	Kapitel 2: Wandel gesellschaftlicher Lebensformen/ <i>Familie hat viele Gesichter/ Verschiedene Lebensformen/ Gleichberechtigung von Mann und Frau/ Vereinbarkeit von</i>

			<i>Beruf und Familie/ Politik für Familien/ Streit um die Familienpolitik (S. 42-52; 54-58)</i>
11) Grundwissen Politik	978-3-06-063977-9	Rollenerwartungen/ Familie	<i>Kapitel 3: Gesellschaft/ Grundlagen: Individuum und Gesellschaft/ Sozialisation und Sozialisationsinstanzen/ Die soziale Gruppe/ Rollenhandeln/ Gesellschaft/ Gesellschaftliche Organisationen und Institutionen/ Soziale Differenzierung: Lebenslagen/ Gesellschaftlicher Pluralismus und Konflikt Kapitel 4: sozialer Wandel/ Sozialer Wandel in der Familie und in den Geschlechterverhältnissen/ Wertewandel (S. 63-74; 76-82; 110-114)</i>
12) Sozialkunde	978-3-06-064391-2	Sexuelle Identität/ Familie	<i>Kapitel 1: Jugendliche und Politik/ Rechte und Pflichten von Jugendlichen in der Familie/ Frauen tragen die größere Last/ Frauenpolitik in der Diskussion/ Lebensformen der Sexualität (S. 28-30)</i>
13) Welt Zeit Gesellschaft – Menschen Zeiten Räume	978-3-464-63963-4	Familie	<i>Kapitel: Kinderleben in Deutschland heute/ In Familie leben/ Familie heute/ Rechte und Pflichten in der Familie/ Eine Familie muss wirtschaften (S. 190-197)</i>
14) Klick 6	978-3-06-064656-2	Familie	<i>Kapitel 1: In Familie leben (S. 6-18)</i>
15) Politik und Beruf für Metall- und Elektroberufe	978-3-06-063988-5	Familie	<i>Kapitel 5: Soziale Beziehungen/ Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung/ Soziale Rollen: Erwartungen und Konflikte/ Familie als Lebensgemeinschaft/ Elternwille oder Kindeswohl-vom Wandel der Erziehung/ Die Rechtsstellung der Familie/ Herausforderungen der Familienpolitik (S. 104-110; 116-126)</i>

Anhang 2: Auswahl Schulbücher Klett Verlag

Buchtitel	ISBN	Kategorie/n	Kapitel/ <i>Unterkapitel</i> (kopierte Seitenanzahl)
1) Mitmischen Themenhefte Politik	978-3-12-410753-4	Rollenerwartungen	Kapitel 2: Frauensache/ Männersache (S.34-57)
2) Mitmischen 3 (Neubearbeitung)	978-3-12-431030-9	Rollenerwartungen	Kapitel 7: Die Geschichte der Frau (176-191)
3) TERRA Geschichte, Erdkunde, Politik	978-3-12-433030-7	Rollenerwartungen	Kapitel: Gleiche Chancen für Frauen und Männer? (210-228)
4) TERRA Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde	978-3-623-23910-0	Familie	Kapitel 1: Schule und Familie/ <i>Was bedeutet mir meine Familie?/ Wieso immer ich? Aufgabenverteilung in der Familie/ Was machen wir am Sonntag?/ Familien heute</i> (S. 14-20)
5) TERRA 1 Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde	978-3-623-25810-5	Familie	Kapitel 11: In der Familie/ <i>Was bedeutet mir meine Familie?/ Wieso immer ich? Aufgabenverteilung in der Familie/ Was machen wir am Sonntag?/ Reicht das Taschengeld? Familie heute</i> (S. 160-172)
6) Anstöße 1. Politik	978-3-12-065470-4	Familie	Kapitel 1: Leben in der Gruppe/ <i>Welche Rolle spiele ich?/ Familie, was ist das?</i> (S. 8-13)
7) Das IGL Buch. Gesellschaftslehre (Band 1)	978-3-12-408840-6	Familie	Kapitel: Familienleben (S. 58-73)
8) Projekt G (Gesellschaftslehre)	978-3-12-408910-6	Familie	Kapitel: Kinder in der Welt/ <i>Was ist eine Familie?/ Wieso immer ich?/ Reicht das Taschengeld?/ Jeffrey in Illinois/ Ana Claudia-ein Mädchen in Brasilien/ Naiga will Ärztin werden/ Wang Dong-Kindheit in Shanghai/ Linda-Leben im Outback</i> (S.164-174; S.186-196)

9) Anstöße 11. Sozialkunde	978-3-12-065610-4	Familie	Kapitel 2: Familie, Arbeit, Wertewandel. Alles neu, oder was?/ <i>Familie im Wandel/ Der Funktionswandel der Familie/ Lebenswelten in der Familie/ Werte, Normen, Einstellungen</i> (S. 44-52; 58-61)
10) Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft	978-3-12-065430-8	Familie	Kapitel 2: Jugendliche in Familie und Gesellschaft/ <i>Wozu eine Familie? Normen und Werte der Erziehung/ Alles stief-oder was? Vielfältige Familienformen</i> (S. 32-38)
11) Anstöße 1. Politik/Wirtschaft	978-3-12-065400-1	Familie	Kapitel 3: Zusammenleben in der Familie/ <i>Lebensform Familie/ Familie im Wandel/ Arbeitsverteilung in der Familie</i> (S. 44-54)
12) TERRA GWG 1. Gemeinschaftskunde, Wirtschaft	978-3-623-21841-0	Familie	Kapitel 1: Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft/ <i>Wozu eine Familie?/ Vielfältige Familienformen/ Geschlechter und Schule/ Medien und Geschlechterrollen/ Frauen und Männer im Berufsleben/ Gleichstellung/ Pluralisierung der Lebensformen</i> (S. 6-12; 28-32; 34-40)
13) Neue Anstöße 1. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht	978-3-12-065100-1	Familie	Jeder für sich und alle zusammen. Kinder, Familie und Gesellschaft/ <i>Vater-Mutter-Kind. Was ist eigentlich: Familie?/ So, wie es immer war? Rollen und Rollenwandel in der Familie/ Männerarbeit-Frauenarbeit? Familie und Arbeitswelt/ Nicht nur eitel Sonnenschein-Familienprobleme/ Zeit für die Familie? Familie und Freizeit</i> (S. 8-20)
14) Neue Anstöße 2. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht	978-3-12-065200-8	Rollenerwartungen	Kapitel 1: Wie soll ich sein?- wie kann ich sein? Jungen und Mädchen in Schule und Gesellschaft/ <i>Ab wann war Mogli ein Mensch? Sozialisation/ Die Clique-wichtiger als die Familie? Die Bedeutung der Freundesgruppe/ Spielen Jungen anders als Mädchen? Über männliche und weibliche Interessen und deren Herkunft/ Indianer weinen nicht. Männliche und weibliche Ideale, Erwartungen,</i>

			<i>Klischees (S. 12-14; 20-26)</i>
15) Neue Anstöße 3. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht	978-3-12-065300-4	Rollenerwartungen	Kapitel 4: Gehört die Zukunft den Frauen? Lebensentwürfe und Geschlechterrollen/ <i>...jederzeit unabhängig bleiben: Lebensentwürfe Jugendlicher/ Gleichberechtigt oder Gleichgestellt? Anspruch und Wirklichkeit/ Kinder, Küche und Karriere. Rollenbilder im Wandel/ Gleiche Chance in allen Berufen? Frauenförderung im Berufsleben/ Frauen an die Macht? Frauen und gesellschaftlich-politisches Engagement Vater werden ist nicht schwer... Vaterrolle im Wandel/ Wer ist Gewinner der Mobilisierung? Mobilität, Flexibilität und Gleichstellung (S. 78-80; 82-84; 86-98)</i>
16) Zeitfragen	978-3-12-800484-6	Familie	Kapitel 1: Jugendliche in der Gesellschaft/ <i>Zusammenleben mit anderen (S. 24-38)</i>

Anhang 3: Auswahl Publikationen BpB

Suchbegriff	Tref-fer	Ausgewählte Publikation	
Familie	9	Publikation	Inhaltliche Aussagen
		Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): „Familie und Familienpolitik“	ja
		Aus Politik und Zeitgeschichte (7/ 2007): „Familiengründung und Beruf“	nein
		Aus Politik und Zeitgeschichte (23-24/ 2005): „Familienpolitik“	nein
		Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): „Familienbande“	ja
		fluter (Nr.6): „Woher komme ich? - Familie	ja
		Themenblätter im Unterricht (Nr.19): „Familie und Frauen-Rollen“	ja
		Aus Politik und Zeitgeschichte (22-23/ 2005): Familie und Politik	nein
		Aus Politik und Zeitgeschichte (3-4/ 2000): Familienpolitik	nein
Sexuelle Identität	0	-	
Sexuelle Orientierung	0	-	
Homosexualität	1	Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): „Homosexualität“	ja
Transsexualität	0	-	
Bisexualität	0	-	

Intersexualität	0	-											
Transgender	0	-											
queer	0	-											
Rollenklischees	0	-											
Rollenstereotype	0	-											
Geschlecht	5		<table border="1"> <tr> <td>Schriftenreihe (Band 748): „Das Geschlechterparadox“</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Themen und Materialien: „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“</td> <td>ja</td> </tr> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53/ 2004): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (33-34/ 2002): „Geschlechtergerechtigkeit/ Gender“</td> <td>ja</td> </tr> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): „Geschlechtergerechtigkeit-Gender“</td> <td>nein</td> </tr> </table>	Schriftenreihe (Band 748): „Das Geschlechterparadox“	nein	Themen und Materialien: „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“	ja	Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53/ 2004): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“	nein	Aus Politik und Zeitgeschichte (33-34/ 2002): „Geschlechtergerechtigkeit/ Gender“	ja	Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): „Geschlechtergerechtigkeit-Gender“	nein
Schriftenreihe (Band 748): „Das Geschlechterparadox“	nein												
Themen und Materialien: „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“	ja												
Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53/ 2004): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“	nein												
Aus Politik und Zeitgeschichte (33-34/ 2002): „Geschlechtergerechtigkeit/ Gender“	ja												
Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): „Geschlechtergerechtigkeit-Gender“	nein												
Diskriminierung	0	-											
Gewalt	12		<table border="1"> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (37/ 2007): „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Schriftenreihe (536): „Gewalt“</td> <td>ja</td> </tr> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>fluter (Nr.8): „Jenseits der Unschuld-Gewalt“</td> <td>nein</td> </tr> <tr> <td>Aus Politik und Zeitgeschichte (44/ 2002): „Gewalt in der Gesellschaft“</td> <td>nein</td> </tr> </table>	Aus Politik und Zeitgeschichte (37/ 2007): „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“	nein	Schriftenreihe (536): „Gewalt“	ja	Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“	nein	fluter (Nr.8): „Jenseits der Unschuld-Gewalt“	nein	Aus Politik und Zeitgeschichte (44/ 2002): „Gewalt in der Gesellschaft“	nein
Aus Politik und Zeitgeschichte (37/ 2007): „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“	nein												
Schriftenreihe (536): „Gewalt“	ja												
Aus Politik und Zeitgeschichte (52-53): „Gewalt im Geschlechterverhältnis“	nein												
fluter (Nr.8): „Jenseits der Unschuld-Gewalt“	nein												
Aus Politik und Zeitgeschichte (44/ 2002): „Gewalt in der Gesellschaft“	nein												

Vorurteile	2	Informationen zur politischen Bildung (271): „Vorurteile“	ja
------------	---	---	----

Anhang 4: Aussagentabellen Schulbücher

Klett Schulbücher:

1) *Den eigenen Weg finden. Themenheft Politik. Mitmischen (2007)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Karikaturen: alle Paarbeziehungabbildungen beziehen sich auf das Zusammenleben von Mann und Frau (S. 32/ 33) - idealer Traummann bzw. -frau: Jungs beschreiben beispielhaft Traumfrau, Mädchen Traummann (S. 34) - Lückentext zur Übung: Aufgabenverteilung bei einem heterosexuellen Paar - Erklärung der Aufgabenverteilung im Haushalt und die Situation alleinerziehender Väter anhand heterosexueller Paarbeziehungen (S. 44) - Thematik Beruf und Familie im Kontext der heterosexuellen Paarbeziehung (S. 48)

2) *mitmischen 3 (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - die moderne Frau kann sich unabhängig von ihrem Mann versorgen (S. 178) - Frauen können Beruf und Kind(er) besser als Männer vereinbaren (S.179) - Rollenverteilung im Haushalt bei heterosexuellen Paaren (S. 180) - Rollenverteilung bzgl. des Berufes bei heterosexuellen Paaren (S.181)

3) *TERRA. Geschichte, Erdkunde, Politik (2007)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Frauenpower: Vereinbarkeit von Beruf und Familie am Beispiel im Rahmen heterosexueller Paarbeziehung (S. 212) - Lebenswünsche Jugendlicher: Beispiele ausschließlich im Rahmen heterosexueller Familienplanung (S. 216/217) - Rollenverteilung im Haushalt bei heterosexuellen Paaren (S. 224) - Rollenverteilung bzgl. des Berufs und Kindererziehung bei heterosexuellen Paaren (S. 225)

4) *TERRA Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde (2004)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - fiktive Beschreibung eines Familienalltages im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 14) - fiktiver Familienstammbaum im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 15) - fiktives Beispiel der Aufgabenverteilung im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 17) - fiktive Planung der Sonntagsausflüge im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 18/ 19) - Formen von Familie ausschließlich im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 20/ 21)

5) *TERRA. Erdkunde. Wirtschaftskunde. Gemeinschaftskunde (2004)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> fiktiver Familienstammbaum im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 163) - fiktives Beispiel der Aufgabenverteilung im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 164/165) - fiktive Planung der Sonntagsausflüge im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 166/167)

	- Formen von Familie ausschließlich im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 170/171)
--	--

6) *Anstöße 1. Politik (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- die meisten wachsen in der scheinbar natürlichen Gemeinschaft Familie auf (S.10) - viele Formen von Familie; Familienformen: Klein-, Großfamilie; alleinerziehende Mutter/Vater; Patchworkfamilie, Wohngemeinschaft (S.11)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnersch aftsgesetz	- Bild (ohne Kommentar): zwei Schwule bei ihrer Hochzeit (S.13)

7) *Das IGL Buch 1 (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- viele verschiedene Formen von Familie: Klein-, Großfamilie; Kernfamilie; Adoptivfamilie; Ein-Eltern-Familie; nichteheähnliche Lebensgemeinschaft; Mehr-Generationenfamilie; Patchworkfamilie; Pflegefamilie usw. (S.64) - wirtschaftliche Situation von Familien anhand der heterosexuellen Kleinfamilie (S.73)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnersch aftsgesetz	- Bild (Kommentar: Mutter-Mutter-Kind): zwei Mütter mit ihrem Kind (S.59)

8) *Projekt G 1. Gesellschaftslehre (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- viele verschiedene Formen von Familie: Klein-, Großfamilie; Kernfamilie; Adoptivfamilie; Ein-Eltern-Familie; nichteheähnliche Lebensgemeinschaft; Mehr-Generationenfamilie; Patchworkfamilie;

	Pflegefamilie usw. (S.168) - Vorstellung verschiedener Kindheiten in verschiedenen Ländern im Rahmen heterosexueller Familien (S.186-196)
--	--

9) *Anstöße 11. Sozialkunde (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Familie und Beruf im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.50/51)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	- viele Formen des Familienlebens: Alleinerziehende, unverheiratete Eltern, gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaften mit Kindern, Patchworkfamilien usw. (S.46)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- Definition Lebenspartnerschaft: Erklärung vor einem Standesamt der gegenseitige lebenslange Fürsorge und Unterstützung (S.46)

10) *Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft (2006)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Familie ist Mutter, Vater, Kind; Familie ist privater Raum, gesellschaftlich als Reproduktionsinstitution relevant (S.34) - vielfältige Familienformen: Patchworkfamilien, Wohngemeinschaft, Kinderheime, aufwachsen bei anderen Familienmitgliedern, Klein-, Großfamilie, Alleinerziehende, Stieffamilien

11) *Anstöße 1. Politik/ Wirtschaft (2008)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Lebensform Familie: Kleinfamilie, Alleinerziehende, Patchworkfamilie (S.46) - Grundgesetz schützt besonders Familienform: Mutter-Vater-Kind(er) (S.49)

	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenverteilung im Haushalt im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.50) - Beruf und Familie im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.50)
--	---

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- Bild (ohne Kommentar): zwei Schwule bei ihrer Hochzeit (S.47)

12) *TERRA 1. Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde (2006)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Familie ist Mutter, Vater, Kind; Familie ist privater Raum, gesellschaftlich als Reproduktionsinstitution relevant (S.8) - vielfältige Familien: alleinerziehende Mütter/ Väter und Patchwork-Familien, Wohngemeinschaft, Großfamilie, aufwachsen im Heim oder anderen Familienmitgliedern (S.10/11) - Beruf und Familie im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S. 35)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	<ul style="list-style-type: none"> - Graphik: Erklärung der juristischen einzelnen Punkte einer eingetragenen Lebenspartnerschaft (S. 39) -Bild (Kommentar: Homosexuelles Paar auf dem Standesamt): zwei Schwule bei der Eintragung ihrer Lebenspartnerschaft auf dem Standesamt (S.39)

13) *Neue Anstöße 1. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht (2000)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Familienformen: ausschließlich heterosexuelle Paarbeziehungen (S.10/11) - Rollenverteilung in Familien im Rahmen heterosexueller Paarbeziehung (S.12/13) - Familienprobleme im Rahmen heterosexueller Paarbeziehungen (S.16/17) - Zeit für die Familie im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie

(S. 19)

14) Neue Anstöße 2. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht (2001)

Enthält keine Aussagen

15) Neue Anstöße 3. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht (2002)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensentwürfe Jugendlicher: Beispiele ausschließlich im Rahmen heterosexueller Familienplanung (S.82/83) - Rollenerwartungen in der Familie im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.88/89) - Vaterrolle im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.94/95)

16) Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen (2008)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Lebensentwürfe Jugendlicher im Rahmen heterosexueller Beziehungen (S.30) - besonderer Schutz der Ehe und der Familie im Grundgesetz (S.32/33)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	<ul style="list-style-type: none"> - Formen des Zusammenlebens, die moralisch nicht mehr verwerflich sind: gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaften werden vom Staat anerkannt, sind aber der Ehe nicht gleichgestellt (S.30) - Lebenspartnerschaft: rechtliche Rahmen für gleichgeschlechtliche Paare, der Ehe nicht gleichgestellt (S.34)

Cornelsen Schulbücher

1) *Entdecken und Verstehen-Gesellschaftslehre/ Weltkunde (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlechterirritation (männlich, weiblicher Rollentausch) im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 280) - Darstellung von den Unterschieden der Erziehung von Jungen und Mädchen in der Familie: Mädchen werden hinsichtlich der beruflichen Arbeit und der Familie erzogen, während Jungen nur auf das Berufsleben vorbereitet werden (S. 281)

2) *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - traditionelle Familie: Mutter-Vater-Kind leben in einem Haushalt (S. 298) - besondere Schutz der Familie im Grundgesetz und Förderung durch staatliche Zuschüsse (S. 299) - Geschlechterirritation (männlich, weiblicher Rollentausch) im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 300) - Regeln in einer Familie kontextuell in heterosexuelle Kleinfamilie eingebunden (S. 304) - Darstellung von den Unterschieden der Erziehung von Jungen und Mädchen in der Familie: Mädchen werden hinsichtlich der beruflichen Arbeit und der Familie erzogen, während Jungen nur auf das Berufsleben vorbereitet werden (S. 311)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	<ul style="list-style-type: none"> - fiktive beispielhafte Aufzählung verschiedener Formen von Familie: lesbische Mutter, Patchworkfamilie, Wohngemeinschaft, Alleinerziehende, Paare ohne Kinder (S. 288) - Graphik Formen des Zusammenlebens: Schwule und lesbische Partnerschaften; Homosexuelle Partner mit Kindern (S. 292) - viele Kinder leben in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften (S.

	293)
--	------

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- seit 2001 die Möglichkeit, für Homosexuelle eine eingetragene Lebenspartnerschaft einzugehen; nicht auf allen Bereichen der Ehe gleichgestellt, sie dürfen nicht zu zweit Kinder adoptieren (S. 293)

3) *Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre (2007)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Geschlechterirritation (männlich, weiblicher Rollentausch) im Kontext einer heterosexuellen Paarbeziehung (S. 172) - Darstellung von den Unterschieden der Erziehung von Jungen und Mädchen in der Familie: Mädchen werden hinsichtlich der beruflichen Arbeit und der Familie erzogen, während Jungen nur auf das Berufsleben vorbereitet werden (S. 173)

4) *Politik entdecken (2008)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- vielfältige Lebensformen von Familie im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen; fiktive Beispiele von Kindern und ihren Familien im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 42/ 43) - Familienkonflikte im Rahmen einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 46)

5) *Politik und Wirtschaft (2007)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- vielfältige Formen der Familie im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S. 11) - Familienkonflikte im Rahmen einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 16) - weibliche und männliche Rollenklischees im Kontext eines zukünftigen Zusammenlebens von Frau und Mann (S. 39)

6) *Politik und Wirtschaft (2010)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Benennung verschiedener Sozialisationsinstanzen: repressive Nachsozialisationsinstanz Ehe (S.12) - heterosexuelle Paar ist die Basis für die Familie, die als wichtigste Gruppe in der modernen Gesellschaft angesehen wird (S. 13)

7) *Menschen – Märkte - Räume. Arbeitsbuch für den Fächerverbund Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde (2004)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder berichten aus ihren Familien, beziehen sich dabei auf die Nennung von Vätern und Müttern; Graphik: Alleinerziehende und Ehepaare mit und ohne Kind(ern) (S. 120) - Entscheidungen in Familien im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 124)

8) *Entdecken und Verstehen. Geschichte und Politik (2004)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - Familienformen im Kontext heterosexueller Paare (S.260) - Trennung von Eltern im Kontext heterosexueller Paare (S.261) - Graphik über die Verteilung der Hausarbeit im Kontext heterosexueller Paare; Angaben über die Zeitaufteilung bei der Kindererziehung im Rahmen heterosexueller Paare (S.277) - Familien in anderen Regionen im Kontext heterosexueller Paare (S.278/279)

9) *Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung (2008)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Hausarbeit im Kontext heterosexueller Paare (S. 26/27)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Homosexuelle Beziehungen waren gesellschaftlich geächtet und wurden strafrechtlich belangt (S. 30) - strafrechtliche Verfolgung Homosexueller wurde 1973 abgeschafft (S. 31)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- seit 2000 können gleichgeschlechtliche Paare ihre Partnerschaft eintragen lassen, Regelungen über Unterhalt, Erbrecht, Mietrecht, Kranken- und Pflegeversicherung, dennoch der Ehe nicht gleichgestellt (S. 32)

10) Fakt (2010)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	<ul style="list-style-type: none"> - beispielhafte Beschreibung von Familienformen von Schüler_innen im Kontext heterosexueller Beziehungen (S. 44) - Familie im Wandel im Kontext heterosexueller Paare (S. 45) - Graphik: Lebensformen im Kontext heterosexueller Beziehungen (S. 46) - Aufgabenverteilung und Belastung im Haushalt im Kontext heterosexueller Paare (S. 48) - Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Kontext heterosexueller Paare (S. 50) - Entscheidungen in Familien im Kontext einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 60)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	- graphische Darstellung von verschiedenen Familienformen: gleichgeschlechtliche Paare (S. 44)

11) Grundwissen Politik (2009)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Beruf und Familie im Kontext heterosexueller Paare (S.111)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	- graphische Darstellung von neuen Lebensformen: schwule und lesbische Partnerschaft sowie Homosexuelle mit Kindern (S. 95) - es kommen neue Lebensformen auf, die sich ausbreiten und es sind Verbindungen anderer Art: Ehe ohne Trauschein, Fortsetzungsfamilien, Alleinerziehende, Partner des gleichen Geschlechts, Teilzeitgemeinschaften usw. (S.110)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- Bild (Kommentar: Deutsches homosexuelles Paar bei der Heirat in Dänemark): zwei Schwule bei der Heirat (S.110) - aufgrund der Individualisierung und Differenzierung wächst die Bedeutung der Lebensformen, die nicht dem klassischen Familienbild entsprechen: gleichgeschlechtliche Ehe und Partnerschaften (S.111)

12) Sozialkunde (2006)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Hausarbeit im Kontext heterosexueller Paare (S. 24/25)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- Homosexuelle Beziehungen waren gesellschaftlich geächtet und wurden strafrechtlich belangt (S. 28) - strafrechtliche Verfolgung Homosexueller wurde 1973 abgeschafft (S. 29)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnersch	- seit 2000 können gleichgeschlechtliche Paare ihre Partnerschaft

aftsgesetz	eintragen lassen, Regelungen über Unterhalt, Erbrecht, Mietrecht, Kranken- und Pflegeversicherung, dennoch der Ehe nicht gleichgestellt (S. 29)
------------	---

13) *Welt Zeit Gesellschaft – Menschen Zeiten Räume (2004)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Formen der Familie im Rahmen heterosexueller Paarbeziehungen (S. 192/193) - Vorstellung eines Familientages im Rahmen heterosexueller Paarbeziehungen (S. 195)

14) *Klick 6 (2007)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- Vorstellung verschiedener fiktiver Familienbeispiele im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S.6) - Konfliktlösung innerhalb der Familie im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen (S.14/15)

15) *Politik und Beruf für Metall- und Elektroberufe (2009)*

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Muster	- vielfältige Formen von Familie im Kontext heterosexueller Paare (S.117) - Rechtsstellung der Familie im Kontext heterosexueller Paare (S.120)

Anhang 5: Aussagentabellen Publikationen BpB

Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): „Familie und Familienpolitik“ (2009)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	<p>- Vielfalt an unterschiedlichen Familienkonstellationen: „In einer noch kleinen, aber zunehmenden Zahl gründen heute auch gleichgeschlechtliche Partnerinnen oder Partner eine Familie“ (S. 5)</p> <p>- „Als Familien werden im neuen Lebensformenkonzept des Mikrozensus so genannte Eltern-Kind-Gemeinschaften erfasst: [...] und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften [...] die mit ledigen Kindern in einem Haushalt aufwachsen.“ (S. 5)</p> <p>- „Gegenwärtig und künftig muss die Familienpolitik dagegen eine Vielfalt von neuen oder wiederentdeckten Lebensformen, in deren Zusammenhang Kinder geboren und erzogen werden, beachten und unterstützen. Dazu gehören zum Beispiel nichteheliche Lebensgemeinschaften, Wohngemeinschaften zwischen älteren und jungen Familien, die nicht durch Verwandtschaft begründet sind, sowie gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften.“ (S. 46)</p> <p>- „Begrifflich definieren alle Parteien Familie als das Zusammenleben mit Kindern, Bündnis 90/ Die Grünen erweitern dies ausdrücklich auf gleichgeschlechtliche Paare.“ (S. 53)</p>

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	<p>- „[...] schließlich brachte auch die formale Akzeptanz von gleichgeschlechtlichen Beziehungen Berührungspunkte zur Familienpolitik mit sich: Schon mit Verabschiedung des Lebenspartnerschaftsgesetzes 2001 wurde das 'kleine Sorgerecht' für Partner bzw. Partnerinnen in Fällen eingeführt, in denen leibliche Kinder mit in die Lebenspartnerschaft gebracht wurden. 2005 folgte das Recht zur Stiefkindadoption in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften.“ (S. 41)</p> <p>- „Öffnung des Familienbegriffs“: „[...] Schritt hin zur rechtlichen Akzeptanz pluraler familialer Lebensformen, die schließlich auch mit dem Lebenspartnerschaftsgesetz ab 1.Juli 2001 anerkannt wurden.“ (S. 47)</p> <p>- „In rechtlicher Hinsicht bildete das 2001 von der rot-grünen Regierungskoalition beschlossene Lebenspartnerschaftsgesetz mit</p>

	seinem 'kleinen Sorgerecht' und der nachfolgend geschaffenen Möglichkeit der Stiefkindadoption einen weiteren wesentlichen Schritt der Rechtsanpassung an gelebte Formen der Familie.“ (S. 61)
--	--

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- „Formen der Benachteiligung bzw. Diskriminierung von sozialen Gruppen aufgrund ihrer [...] sexuelle[n] Neigung sind ebenfalls zu beachten“ (S. 24)

Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): „Familienbande“ (2003)

Analysekategorie	Aussage
Regenbogenfamilie	<p>- Abweichung von der Normalfamilie: „Gleichgeschlechtliche Partnerschaft“ (Informationsteil für Lehrer_innen, S. 1)</p> <p>- „Im Jahr 2000 gab es in Deutschland mindestens 47 000 zusammenwohnende gleichgeschlechtliche Paare, es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Zahl höher liegt. In jeder achten gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaft (GL) leben Kinder (sogenannte Regenbogenfamilien), das entspricht etwa 0,04% aller in Familie lebenden Kinder.“ (Informationsteil für Lehrer_innen, S.3)</p> <p>- „Janni, 12: Meine Mutter ist lesbisch. Meine Eltern leben getrennt. In meiner idealen Familie würden alle unter einem Dach leben: mein Vater und seine Freundin, meine Mutter und ihre Freundin, einfach alle zusammen. Eine riesige Familie, das wäre schön.“ (Schüler_innenarbeitsblatt, S. B)</p>

fluter (Nr.6): „Woher komme ich? - Familie (2003)

Analysekategorie	Aussage
Lebenspartnerschaftsgesetz	- „Der im Grundgesetz verankerte Schutz der Ehe wird derzeit durch die Gesetzgebung massiv ausgehöhlt. Ob Lebenspartnerschaftsgesetz oder Steuergesetzgebung, es gibt einflussreiche politische Gruppierungen, die massive Probleme mit der Institution Ehe haben.“ (S. 40)

Analysekategorie	Aussage
Regenbogenfamilie	- „[...] kann eine nichteheliche Lebensgemeinschaft, egal ob hetero- oder homosexuell, keine Familie sein. [...] Homosexuelle Paare, die heiraten, können dagegen sehr wohl eine Familie bilden.“ (S. 40)

Themenblätter im Unterricht (Nr.19): „Familie und Frauen-Rollen“ (2002)

Analysekategorie	Aussage
Regenbogenfamilie	<ul style="list-style-type: none"> - Vielfalt der Lebensentwürfe: „Frauen sind heute berufstätig oder nicht, haben Kinder oder nicht, sind verheiratet oder nicht, leben allein oder mit einem Partner oder einer Partnerin“ (S.5) - Graphik: „Homosexuelle Paare mit Kindern“ (S.5)

Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): „Homosexualität“ (2010)

Analysekategorie	Aussagen
Regenbogenfamilie	<ul style="list-style-type: none"> - immer mehr in Großstädten anzutreffen (S.2) - aufgrund des Lebenspartnerschaftsgesetz kam es zu Debatten über Regenbogenfamilien (S.13) - homosexuelle Paare mit Kindern haben finanzielle Nachteile (S.15) - homosexuelle Paare sind im Adoptionsrecht nicht gleichgestellt (S.15) - Kinder von Homosexuellen entwickeln sich genauso gut wie Kinder von Heterosexuellen (S.15) - Regenbogenfamilien haben Problem, als normale Familie akzeptiert zu werden (Familienkarte im Museum, Familienticket) (S.16) - Kinder aus Regenbogenfamilien werden nicht in Kindertagesstätten (private Träger) aufgenommen, um die Kinder von Heterosexuellen nicht zu irritieren (S.16)

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch nach „Normalität“ und Rechtssicherheit (S.2) - partielle Ehe ist möglich (S.6) - Lebenspartnerschaftsgesetz ist ein Ergebnis der lesbischwulen Bürgerrechtsbewegung (S.13) - seit 2001 Möglichkeit der Lebenspartnerschaft, keine Gleichstellung bei Beamten und im Steuerrecht (S.15)

Analysekategorie	Aussagen
Sexuelle Identität	<ul style="list-style-type: none"> - angeboren (S.2) - flüssig (S.3) - Abhängig von Zeit und Kultur (S.3) - ist psycho-sozial und kulturell-gesellschaftlich vermittelt (S.4) - ist der Gattung Mensch eigen (S.4)

	<ul style="list-style-type: none"> - Norm Heterosexismus im individuellen Verhalten (S.14) - mit Beginn des inneren Coming Out werden negative Aspekte in die persönliche Identität integriert (S.19) - von der Natur geschenkt (S.33) - es ist wissenschaftlich belegt, dass sich niemand die sexuelle Identität aussuchen kann (S.33) - Homosexualität ist kein Akt der freien Entscheidung für einen bestimmten Lebensstil, sondern eine Vorgabe der Natur (S.39) - ist schicksalhaftes Verhalten (S.40)
--	---

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Diskriminierung (religiös, Familien- und Steuerrecht, Todesstrafe) (S.2) - gesellschaftliche Enttabuisierung (S.2) - Schwulen und Lesben wird mit Angst und Hass begegnet (S.2) - Risiko bei Coming Out (S.2) - positive als auch negative Vorurteile (S.3) - Emanzipation (S.3) - Todesstrafe und Haft für Homosexuelle in einigen außereuropäischen Ländern (S.4) - nach wie vor Ansicht der Heilung (religiös beeinflusst) (S.4) - kulturelle Transformation von Gesellschaft, daraus folgt: Neosexualitäten und Neogeschlechter (Bisexuelle, Fetische, Transgender, Transidentische, Intersexuelle, Transsexuelle, Polyamoristen, Agender) (S.6) - Homosexuelle sind Minderheit (S.6) - schwul und lesbisch sind Schimpfwörter und Emanzipation zugleich (S.6) - schwul besonders auf den Schulhöfen ein Schimpfwort (S.6) - mediale Repräsentation (S.6) - nach wie vor Todesgefahr für Schwule und Lesben (S.6) - nach wie vor Ablehnung und Gewalt (Wissenschaft, Kirche) (S.6, S.7) - homosexuell ist heute eine neutrale Beschreibung (S.8) - community Debatten über Errungenschaft oder Anpassung an heterosexuelle Beziehungsmuster, Konflikt zwischen Integration und Betonung der Andersartigkeit, durch queer Kritik an und Destabilisierung von Identitäten (S.13) - Situation Homosexueller ist ambivalent und bewegt sich zwischen Emanzipation und gesellschaftlichen heteronormativen Ordnungsmustern (S.13) - Homosexuelle können Lebenspartnerschaftsgesetz eingehen, Karriere machen, sich öffentlich zeigen (S.14) - Minoritätenstressmodell: Homosexuelle (als Minderheit) sind mehr Stressoren aufgrund von sozialen-kulturellen Prozessen, Institutionen und Strukturen ausgesetzt und dadurch treten psychische Störungen häufiger auf (S.14) - Minderheitenstress ist einmal distal (vorurteilsbasierte Ereignisse wie Diskriminierung und Gewalt) und proximal (Angst vor

Ablehnung, internalisierte negative Einstellungen); daraus folgt, um Minderheitenstress zu erleben, reicht bereits die Erwartung von negativen Ereignissen (S.14)

- Norm Heterosexismus als struktureller Faktor (S.14)
- Bewusstmachung und dadurch Gleichberechtigung von Homosexualität und Heterosexualität (S.15)
- Homosexuelle sind aufgrund des strukturellen Heterosexismus gesellschaftlich stigmatisiert und werden ungleich behandelt (Recht) (S.15)
- enorme Verbesserung der Lage von Homosexuellen (S.15)
- gesellschaftliche Strukturen, in denen Homosexuelle abgelehnt werden sind allgegenwärtig (Kirche, Todesstrafe) (S.16)
- Menschenrechte explizit auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität (S.16)
- durch Sexual Identity Mainstreaming müssen alle institutionellen Praxen dahingehend überprüft werden, ob sie Homosexuelle und Heterosexuelle gleichsetzen (S.16)
- negative Einstellungen können zu Gewalt gegenüber Homosexuellen führen (S.18)
- mögliche Faktoren für negative Einstellungen gegenüber Homosexuellen sind: wenig Kontakt (Kontaktthese), Religiösität, Geschlechtsrollen und -normen (S.19)
- bisexuelle und homosexuelle Jugendliche haben negative Einstellungen seitens einer Gesellschaft möglicherweise (S.19)
- Homosexuelle werden häufig in der eigenen Familie stigmatisiert (S.19)
- homosexuelle und bisexuelle Jugendliche fühlen sich anders und allein (S.19)
- Pluralität von Einstellungen, von Toleranz bis Gewalt (besonders gegen Männer) (S.20)
- Männlichkeitsnormen provozieren negative Einstellungen (S.20)
- heterosexuelle Beziehungen gelten als normal, während homosexuelles Begehren tabuisiert wird (gilt allgemein für den Sport) (S.20)
- Homosexualität großes Problem im Sport (Diskriminierung von Lesben und Schwulen im Sport) (S.21)
- tradierte stereotype Bilder von Lesben (zu männlich) (S.22)
- tradierte stereotype Bilder von Schwulen (zu weiblich) (S.22)
- Heterosexuelle ist unhinterfragte Norm (S.22)
- fast alles ist im heteronormativen Denken verhaftet (S.23)
- Heteronormativität ist ein kulturelles Produkt (S.23)
- bei Abweichung (von der Heteronormativität) droht psychische als auch physische Gefahr (S.23)
- Schwulsein muss verheimlicht werden (S.24)
- Lesbischsein muss verheimlicht werden (S.25)
- Verhältnis von Religion und Homosexualität ist ein problematisches, besondere Aufmerksamkeit hat dabei die muslimische Religion (S.27)
- Schwule und Lesben können der muslimischen Gemeinde gegenüber Respekt einfordern (und umgekehrt) (S.28)

	<ul style="list-style-type: none"> - körperliche Gewalt von muslimischen Jugendlichen gegen Schwule und Lesben (S.29) - Ressentiments, unvollständige Gleichberechtigung und mangelnde gesellschaftliche Anerkennung von Schwulen und Lesben (S.30) - Konflikt zwischen Modernität (schwul-lesbische community) und Traditionalismus (muslimische community) (S.31)
--	--

Themen und Materialien: „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“ (2007)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Jungen orientieren sich an Männlichkeitsentwürfen in ihrer Peer Group, die ideologisch geprägt sind: antiweiblich, antischwul, behindertenfeindlich, fremdenfeindlich (S.40) - „Nicht schwul sein (kein Exot) (S.41) - Migrantenjungen haben besonders starke Aversionen gegen Weiblichkeit, Homosexuelle, allgemein alles, was als weich gilt (S.41)

Afrikanische Religionen (S.60):

Es existieren keine Begriffe für Lesben oder Schwule. Statt dessen sind „Torhüterinnen“ ein akzeptierter, ohne Vorurteile versehener, Teil der Gesellschaft. Ihre von der Natur vorgegebene Aufgabe ist die Vermittlung zwischen dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht.

Bahá'ítum (S.73):

Thematik ist ähnlich wie im Judentum, Christentum und Islam. Ehe zwischen Mann und Frau und Familie werden als Grundpfeiler der Gesellschaft betrachtet. Dennoch werden Homosexuelle nicht mit Vorurteilen oder Verachtung betrachtet.

Buddhismus (S.82):

Verschiedene buddhistische Kulturen sind unterschiedlich mit Homosexualität umgegangen. Das Spektrum reicht von Ablehnung bis Akzeptanz homoerotischer Beziehungen unter Mönchen. Allgemein wird Homosexualität neutral bewertet und es gibt keine expliziten Aussagen Buddhas gegenüber Homosexualität.

Christentum (S.99):

Orthodoxe Kirche: Russisch Orthodoxe lehnt Homosexualität kategorisch ab.

Katholische Kirche: Homosexualität ist eine natürliche Veranlagung. Homosexuellen ist mit Achtung, Mitleid und Takt zu begegnen, da für die meisten ihre Homosexualität eine Prüfung darstellt.

Evangelische Kirche: Bibel lehnt Homosexualität ab. Dennoch wird diese Auffassung in letzter Zeit in Frage gestellt. Einige Landeskirchen segnen sogar Lebenspartnerschaften.

Hinduismus (S.112):

Homosexualität: In Indien ist Homosexualität kein Gegenstand der Öffentlichkeit. Nach wie vor gibt es Diskriminierungen und ein „Sodomiegesetz“, das Homosexualität, der Begriff bezeichnet nur Männer, unter Strafe stellt. Sexuelle Minderheiten versuchen sich aber bürgerrechtlich zu organisieren.

Transsexualität: Als Hijras oder Aravanis werden Menschen bezeichnet, die weder eine eindeutige männliche noch weibliche Geschlechtsidentität aufweisen. Ihnen wird ein eher ritueller Status zugewiesen und sie leben mitunter in eigenen Gemeinschaften.

Islam (S.133):

Homosexualität gilt als verabscheuungswürdig. Im privaten Kontext wird die Thematik weniger streng behandelt.

Judentum (S.143):

Bibel und rabbinische Judentum verbieten Homosexualität. Dennoch gibt es liberale Rabbiner_innen, die sich homophil äußern und es gibt nicht nur in Israel selbstbewusste jüdische Gay Bewegungen.

Sikhismus (S.149):

Keine explizite Äußerung im heiligen Buch der Sikhs. Allgemein werden alle Menschen, also auch Homo- und Transsexuelle, religiös wahrgenommen.

Weltlicher Humanismus (S.155):

Kein Laster oder Verbrechen, sondern eine in der Natur verwurzelte Gefühlsrichtung. (Magnus Hirschfeld wird zitiert)

Aus Politik und Zeitgeschichte (33-34/ 2002): „Geschlechtergerechtigkeit/ Gender“ (2002)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- wer die Geschlechternormierung ablehnt wird ausgestoßen (S. 6) - Gendernormen bestimmen, was weiblich und männlich ist (vermeintliche Geschlechtsbinarität) (S.6)

	<ul style="list-style-type: none"> - nach wie vor findet bei Intersexuellen Genitalverstümmelung statt und es wird ihnen Gewalt aufgrund ihres Andersseins angedroht (S.6) - es wird Gewalt gegen diejenigen angewandt, die aus der angeblichen natürlichen Geschlechterordnung herausfallen (S. 6) - restriktiver Diskurs reguliert hegemonial die Binarität von Mann und Frau (S. 7) - sexuelle Orientierung spielt bei der gesellschaftlichen Benachteiligung eine Rolle (S.22)
--	--

Schriftenreihe (536): „Gewalt“ (2006)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - vielfältige Formen von Gewalt gegenüber schwulen und lesbischen Lebensweisen: subtile Diskriminierung bis hin zu offener Gewalt (S.341) - Abwertung und Diskriminiert auch in der Familie (S.341) - körperliche Gewalt geht oft von heterosexuellen jungen Männern aus, Gründe sind autoritär-patriarchalische Prägungen sowie religiös und ideologisch geprägte Homosexuellenfeindlichkeit (S.341) - homosexuellenfeindliche Einstellungen im gesellschaftlichen Diskurs (trotz gängiger medialer Präsentation) (S.344) - Unterschiede bei Gewalt gegen Lesben und Schwulen (S.344) - Dimensionen lesbenfeindlicher Gewalt: <i>strukturelle Ebene</i>: drückt sich subtil aus; Norm der Heterosexualität; Nichtthematisierung lesbischer Existenzweisen; ökonomische und rechtliche Ungleichstellung; latent wahrgenommene Bedrohungen (Einschränkung der Lebensführung) <i>psychische Diskriminierung und Gewalt</i>: Einschränkungen im Selbstwertgefühl, Abwertung, Lächerlichmachen und Pathologisierung lesbischer Lebensweisen, Diskriminierungen im gesamten sozialen Umfeld, sexuelle Belästigungen und Übergriffe <i>verbale Gewalt</i>: Beleidigungen, Beschimpfungen, Demütigung <i>körperliche Gewalt</i>: sexualisierte Gewalt, physische Gewalt bis zur Tötung (S.345/346) - breites Spektrum homosexuellenfeindlicher Erscheinungen (Vorurteile und Klischees, Diskriminierung, Gewalt) (S.346)

- Lesben unterliegen zwei Unterdrückungen: Sexismus und Heterosexismus (S.347)
- öffentliche Wahrnehmung lesbischen Lebens hat sich durch Emanzipationsgruppen verändert (S.348)
- häufigste Form ist verbale und psychische Diskriminierung (S.349)
- tief verwurzelte antilesbische Mentalität in der Bundesrepublik (S.350)
- die Formen antilesbischer Gewalt hinterlassen Ängste und Verunsicherung (S.353)
- Diskriminierung und Gewalt nehmen dort zu, wo die eigene sexuelle Identität offen gelebt wird (S.353)
- wenige Untersuchungen zu antischwuler Gewalt (S.354)
- schwule Gewaltopfer fühlen sich selbst schuldig und bagatellisieren die Tat (S.355)
- psychische Belastung (S.355)
- primäre Antihomosexualitätsdelikte (bei Männern) sind meist spontane verbale und/oder körperliche Übergriffe; das von den Tätern bezeichnete „Schwulenklatschen“ ist im Gegensatz dazu geplant; in Familien wird Druck (körperlich und psychisch) ausgeübt; in Schule und im Freundeskreis kommt es zu Mobbing und Psychoterror; Ziel ist die Ausgrenzung und Erniedrigung (S.357)
- sekundäre Antihomosexualitätsdelikte (bei Männern) dienen eher der Bereicherung (durch Raub) und Schwule werden speziell als Opfer aufgrund ihres Schwachseins ausgesucht (S.358)
- antischwule Gewalt ist ein Resultat des gesellschaftlichen Syndroms Homophobie (Zusammenspiel von homosexuellenfeindliche Ideologie, autoritär-patriarchale Prägungen und soziale Anerkennungsdefizite) (S.360)
- homophobe Gewalt ist keine Randerscheinung, Problem der heterosexistischen Gesellschaft (S.361)
- Schwule und Lesben werden als Abweichung wahrgenommen (S.362)
- die Erforschung antilesbischer und antischwuler Gewalt stößt in der Bundesrepublik nur auf geringes gesellschaftliches Interesse

(S.365)

- noch weniger Aufmerksamkeit erlangt die Erforschung von Gewalt gegen Schwule und Lesben in Institutionen, wie Asylbewerberheimen, Psychiatrien und stationären Einrichtungen der „Behindertenhilfe“
- offen lebende Lesben und Schwule können mit Gewalterfahrungen offensiver umgehen als versteckt lebende (S.366)
- Diskriminierung und Gewalt gegen Lesben und Schwule stabilisieren die heterosexistisch und patriarchal geprägten Machtverhältnisse (S.367)
- antischwule Beschimpfungen sind die Häufigsten in den Schulen (S.367)
- Lehrkräfte haben Bedenken zu intervenieren, da sie selbst als schwul oder lesbisch bezeichnet werden könnten (S.367)
- katholische Kirche droht mit der Entlassung verheirateter Schwule oder Lesben (S.367)
- schwuler Asylbewerber soll trotz der Androhung der Todesstrafe in Iran abgeschoben werden (S.367)
- Pathologisierung von Lesben und Schwulen dauert an (S.367)
- Lesben und Schwule werden als „Andere“ konstruiert (S.368)
- lesbische und schwule Lebensweisen sind nicht so öffentlich präsentierbar, wie die von Heterosexuellen (S.368)
- Autoren Zinn und Soine: negative Einstellungen sind gegenüber Lesben und Schwulen für Gewalt verantwortlich (S.369)
- Autor Bochow: Frauen-, Schwulen- und Fremdenfeindlichkeit basieren auf chauvinistischen und machistischen Normen und Orientierungen (S.369)
- Autor Gruskin: Gewalt gegen Lesben und Schwule dient den TäterInnen als Machtdemonstration und Statusverbesserung (S.369)
- psychodynamische Erklärungen beziehen sich auf eigene unakzeptierte Aspekte der Persönlichkeit und Sexualität der Täter (S.369)
- allgemein ist das Ziel von antischwuler und antilesbischer Gewalt, diese zum Verstecken ihrer Identität und zum Rückzug aus dem öffentlichen Leben zu zwingen (S.369)

- Gewalt führt zu langfristigen psychischen Störungen (S.370)
- Schwule und Lesben zeigen Taten nicht an, da sie von der Homosexuellenfeindlichkeit der Institutionen ausgehen (S.370)
- antischwule und antilesbische Gewalt wird in der Öffentlichkeit nicht als gesellschaftliches Problem wahrgenommen (S.370)
- lesbischwule Subkultur im urbanen Raum (S.372)
- Sichtbarkeit von Lesben und Schwulen nimmt zu und damit auch die Sichtbarkeit der Gewalt (S.372)
- Täter lehnen gleichgeschlechtliche, transsexuelle und transgender Lebensweise ab (S.372)
- Schwule und Lesben erleben unterschiedliche Formen von Gewalt (S.378)
- Lesben erleben oft Alltagsgewalt (im öffentlichen Raum), gefolgt vom sozialen Nahraum und der lesbischwulen Subkultur (S.378)
- Schwule nehmen die Gewalt eher tatortsspezifisch und verhaltensspezifisch wahr (S.378)
- Schwule und Lesben haben Vorbehalte gegen staatliche und öffentliche Institutionen (S.379)
- Einstellung- und Bewusstseinswandel in den letzten 15 Jahren (S.379)
- Lesben und Schwule tabuisieren Gewalterfahrungen (S.379)
- gesellschaftliche Status der Toleranz und Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensweisen ist labil (S.379)
- Opfern von homosexuellenfeindlicher Gewalt wird Mitschuld unterstellt (S.380)
- es kommt zu Selbst- und Fremdvorwürfen (S.380)
- im Alltagsbewusstsein von Lesben ist die Bedrohung durch sexualisierte Gewalt ständig präsent (S.381)
- Lesben erleben Gewaltanwendungen aufgrund ihres Lesbischseins und ihres Frauseins (S.382)
- aufgrund der heterosexistischen Struktur der Gesellschaft greifen Schwule auf tradierte Männlichkeitsbilder zurück (S.382)

Informationen zur politischen Bildung (271): „Vorurteile“ (2005)

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- Vorurteile gegenüber „die Schwulen“ führen zu Diskriminierung und im Extremfall körperliche Angriffe ([1] Editorial) - rechtsextreme Jugendliche haben auch etwas gegen Homosexuelle ([2] Artikel 2)

Anhang 6: Typentabelle**Bundeszentrale für politische Bildung:**

Publikation	Typus
<i>Informationen zur politischen Bildung (Heft 301): Familie und Familienpolitik</i>	1
<i>Themenblätter im Unterricht (Nr. 32): Familienbande</i>	2
<i>fluter: Woher komme ich? - Familie</i>	1
<i>Themenblätter im Unterricht (Nr.19): Familie und Frauen-Rollen</i>	2
<i>Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): Homosexualität</i>	2
<i>Themen und Materialien: Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen</i>	2
<i>Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32/ 2000): Geschlechtergerechtigkeit-Gender</i>	1
<i>Schriftenreihe (536): Gewalt</i>	2
<i>Informationen zur politischen Bildung (271): Vorurteile</i>	1

Schulbücher:Klett-Verlag:

Schulbuch	Typus
<i>1) Den eigenen Weg finden. Themenheft Politik. Mitmischen</i>	1
<i>2) mitmischen 3</i>	1
<i>3) TERRA. Geschichte, Erdkunde, Politik</i>	1
<i>4) TERRA Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde</i>	1
<i>5) TERRA. Erdkunde. Wirtschaftskunde. Gemeinschaftskunde</i>	1
<i>6) Anstöße I. Politik</i>	2
<i>7) Das IGL Buch 1</i>	2
<i>8) Projekt G I. Gesellschaftslehre</i>	1
<i>9) Anstöße II. Sozialkunde</i>	3
<i>10) Anstöße Politik. Politik und Wirtschaft</i>	1
<i>11) Anstöße I. Politik/ Wirtschaft</i>	2

<i>12) TERRA 1. Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde</i>	2
<i>13) Neue Anstöße 1. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht</i>	1
<i>14) Neue Anstöße 2. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht</i>	-
<i>15) Neue Anstöße 3. Für den Politik- und Sozialkundeunterricht</i>	1
<i>16) Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen</i>	3

Cornelsen Verlag:

Schulbuch	Typus
<i>1) Entdecken und Verstehen-Gesellschaftslehre/ Weltkunde</i>	1
<i>2) Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre</i>	3
<i>3) Menschen – Zeiten – Räume. Arbeitsbuch für Gesellschaftslehre</i>	1
<i>4) Politik entdecken</i>	1
<i>5) Politik und Wirtschaft</i>	1
<i>6) Politik und Wirtschaft</i>	1
<i>7) Menschen – Märkte - Räume. Arbeitsbuch für den Fächerverbund Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde</i>	1
<i>8) Entdecken und Verstehen. Geschichte und Politik</i>	1
<i>9) Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung</i>	3
<i>10) Fakt</i>	2
<i>11) Grundwissen Politik</i>	3
<i>12) Sozialkunde</i>	3
<i>13) Welt Zeit Gesellschaft – Menschen Zeiten Räume</i>	1
<i>14) Klick 6</i>	1
<i>15) Politik und Beruf für Metall- und Elektroberufe</i>	1

Anhang 7: Reliabilitätstest**Bundeszentrale für politische Bildung*****Themenblätter im Unterricht (Nr.19): „Familie und Frauen-Rollen“ (2002)***

Analysekategorie	Aussage
Regenbogenfamilie	- Aufzählung verschiedener Lebensentwürfe von Frauen mit der expliziten Nennung von einem Zusammenleben mit einer Partnerin ([1] S. 5) [+] - graphische Darstellung: „Homosexuelle Paare mit Kindern“ ([2] S.5) [+]
Kontext	- vielfältige Lebensentwürfe und Familienformen ([1] S.5) [+] - graphische Darstellung: „Neue Eltern“; „Die neuen Lebensformen“ ([2] S.5) [+]

Aus Politik und Zeitgeschichte (15-16/ 2010): „Homosexualität“ (2010)

Analysekategorie	Aussagen
Sexuelle Identität	- sexuelle Orientierung ist mehr oder weniger flüssig (S.3) [+] - psycho-sozial zusammengesetzt und kulturell-gesellschaftlich vermittelt (S.4) [+] - Homosexualität ist der Gattung Mensch eigen (S.4) [+] - Sexualität ist von Natur aus vorhanden (S.7) [-] [-]

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- partielle Öffnung der Institution Ehe (S.6) [+]

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- positive als auch negative Vorurteile gegenüber Lesben und Schwulen (S.3) [+] - Geschichte der Homosexuellen seit kurzem eine der Emanzipation (S.3) [+] - in einigen außereuropäischen Ländern droht die Todesstrafe oder langjährige Haftstrafen (S.4) [+] - gibt nach wie vor „Heiler“ der Homosexualität (S.4) [+]

	<ul style="list-style-type: none"> - „Homo-Gen“ wird von Zeit zu Zeit „entdeckt“ (S.4) [-] - kulturelle Transformation der Gesellschaft, dadurch organisieren sich Neosexualitäten und Neogender, wie Bisexuelle, Fetischisten, BDSM'ler, Bigender, Transvestiten, Transgender, Transidentische, Transsexuelle, E-Sexuelle, Intersexuelle, Polyamoristen, Asexuelle, Objektophile, Agender und andere (S.6) [+] - Homosexuelle sind nach wie vor eine Minderheit und müssen mit Risiken leben (S.6) [+] - schwul und lesbisch sind Worte der Verachtung und der Emanzipation (S.6) [+] - mediale Darstellung von Schwulen und Lesben (S.6) [+] - schwul besonders auf den Schulhöfen ein Schimpfwort (S.6) [+] - Schwule werden von Normophaten „geklatscht“ und ermordet (S.6) [+] - Lesben werden „korrigierend“ vergewaltigt und gelyncht (S.6) [+] - Forscher suchen nach wie vor nach den Ursachen der „Abweichung“ bei Homosexuellen (S.6) [+] - Papst hetzt gegen die Gleichstellung homosexueller Lebensgemeinschaften (S.6) [+] - Homosexuelle werden nach wie vor von Homosexuellen gehasst, dies hat etwas mit homoerotischen Ängsten zu tun (S.6/7) [-] - ein Grund für die Ängste ist die gesellschaftliche Abgrenzung von Homo- und Heterosexualität (S.7) [-]
--	--

Von den insgesamt 21 übertragenen Aussagen, weichen fünf ab, daraus folgt ein Reliabilitätskoeffizient von 0,8, was als akzeptables Ergebnis angesehen werden kann.

Schulbücher Klett und Cornelsen Verlag

TERRA. Geschichte, Erdkunde, Politik (2007)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Denkmuster	<ul style="list-style-type: none"> - Vereinbarkeit von Beruf und Familie beispielhaft im Muster heterosexueller Paarbeziehung (S. 212) [+] - Lebenswünsche Jugendlicher im Rahmen heterosexueller Muster (S. 216/217) [+] - Arbeits- und Rollenverteilung im Haushalt im Rahmen heterosexueller Muster (S. 224) [+] - Rollenverteilung bzgl. des Berufs und Kindererziehung im Rahmen heterosexueller Muster (S. 225) [+]

Anstöße 1. Politik (2009)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Denkmuster	- Aufwachsen in der natürlichen Gemeinschaft Familie (S.10) [+] - verschiedene Formen von Familie; Familienformen: Klein-, Großfamilie; alleinerziehende Mutter/Vater; Patchworkfamilie, Wohngemeinschaft (S.11) [+]

Entdecken und Verstehen-Gesellschaftslehre/ Weltkunde (2009)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Denkmuster	- männlich/ weiblicher Rollentausch im Rahmen einer heterosexuellen Kleinfamilie (S. 280) [+]

Fakt- Arbeitsbuch für Politische Bildung (2008)

Analysekategorie	Aussagen
Heteronormative Denkmuster	- Hausarbeit im Rahmen heterosexueller Paare (S. 26/27) [+]

Analysekategorie	Aussagen
Gesellschaftliche Situation	- Homosexuelle wurden gesellschaftlich geächtet und wurden strafrechtlich verfolgt (S. 30) [+] - strafrechtliche Verfolgung Homosexueller wurde 1973 abgeschafft (S. 31) [+]

Analysekategorie	Aussagen
Lebenspartnerschaftsgesetz	- seit dem Jahr 2000 können gleichgeschlechtliche Paare ihre Partnerschaft eintragen lassen, diese enthält Regelungen über Unterhalt, Erbrecht, Mietrecht, Kranken- und Pflegeversicherung, aber der Ehe nicht gleichgestellt (S. 32) [+]

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und noch nicht veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass eine unwahre Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Dresden, 12.08.2010