

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bachelorstudiengang

1. Studienfach: Wirtschaftswissenschaften
2. Studienfach: ev. Theologie/ Religionspädagogik

Bachelorarbeit

Diversity Management auch in der beruflichen Bildung?
Über den Umgang mit Diversity Management am Beispiel der
sexuellen Orientierung

vorgelegt von: Sascha Brüggemann

Betreuende Gutachterin: Dipl.-Hdl. Jane Porath

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Karin Rebmann

Oldenburg, den 02.09.2010

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Einführung	1
1.2	Vorgehensweise	2
2	Diversity und Diversity Management	4
2.1	Thesen und Aspekte des Diversity Managements.....	4
2.2	Die Notwendigkeit und Ziele von Diversity Management.....	6
2.3	Die Implementierung von Diversity Management.....	8
2.4	„Sexuelle Orientierung“ – Eine Leerstelle im Diversity Management.....	10
3	Sexuelle Orientierung und Identität.....	11
3.1	Hetero-, homo- und bisexuelle Orientierung	11
3.1.1	Definitionen sexueller Orientierungen	11
3.1.2	Übergänge zwischen Homo- und Heterosexualität.....	12
3.1.3	Biologische Aspekte und Entwicklungsperspektiven sexueller Orientierungen	15
3.2	Homo- und Bisexualität in der Gesellschaft	18
3.2.1	Heteronormativität als Grundfeste in der Gesellschaft.....	18
3.2.2	Zwischen Liberalisierung, Toleranz, Homophobie und Stereotypisierung	19
3.3	Von der sexuellen Orientierung zur sexuellen Identität.....	22
4	Homo – und Bisexualität im Kontext der berufsbildenden Schulen	24
4.1	Pluralität als Fundament im beruflichen Schulwesen	24
4.2	Einstellungen Jugendlicher zur Homo- und Bisexualität	25
4.3	Situation homo- und bisexueller Schüler/ innen	26
4.3.1	Umgang der Schüler/ innen mit eigener Homo- oder Bisexualität.....	26
4.3.2	Schulformspezifische Differenzen des Klassenklimas für nicht heterosexuelle Schüler/ innen.....	29
4.4	Situation homo- und bisexueller Lehrkräfte.....	31
4.4.1	Gesellschaftliche Akzeptanz homo- und bisexueller Lehrkräfte und deren rechtliche Situation.....	31
4.4.2	Umgang der Lehrer/ innen mit eigener Homo- bzw. Bisexualität in der Schule.....	32
4.5	Homo- und Bisexualität als Unterrichtsthema in der beruflichen Bildung.....	34
4.6	Handlungsempfehlungen für berufliche Schulen ohne Homophobie.....	35
5	Homo – und Bisexualität im Kontext des Ausbildungsbetriebs.....	38
5.1	Die Situation homo- und bisexueller Auszubildender	38
5.1.1	Das Arbeitsklima im Ausbildungsbetrieb	38

5.1.2	Umgang der Auszubildenden mit eigener Homo- bzw. Bisexualität im Ausbildungsbetrieb.....	40
5.2	Die Relevanz von Diversity Management in Ausbildungsbetrieben.....	41
5.2.1	Der Zusammenhang zwischen Diversity Management, dem Arbeitsklima..... für homo- und bisexuelle Auszubildende und deren Leistungsfähigkeit.....	41
5.2.2	Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	43
5.3	Diversity-Maßnahmen für Ausbildungsbetriebe.....	44
6	Fazit	46
	Literatur	48
	Rechtsquellen.....	52
	Anhang.....	53

1 Einleitung

1.1 Einführung

Am 10. Juni 2001 sprach der damalige SPD-Kandidat für das Bürgermeisteramt in Berlin, *Klaus Wowereit*, den inzwischen legendären Satz „*Ich bin schwul und das ist auch gut so!*“ und war somit der erste Spitzenpolitiker in Deutschland, der sich selbstbewusst outete (vgl. Rundfunk Berlin-Brandenburg 2010). Wenig später wurde er ins Amt gewählt und im Laufe der Zeit folgten weitere Politiker/ innen seinem Beispiel. Sowohl der deutsche Außenminister *Guido Westerwelle*, als auch der kürzlich zurückgetretene erste Bürgermeister von Hamburg *Ole von Beust* stehen inzwischen öffentlich zu ihrer Homosexualität und haben dadurch augenscheinlich keine Nachteile zu befürchten (vgl. Himmelreich & Schneider 2009). Daraus lässt sich folgern, dass gleichgeschlechtliche Lebensweisen gesellschaftlich akzeptiert und ein Beispiel für die Vielfalt des Deutschlands im 21. Jahrhundert sind. Schließlich ist jeder Mensch einzigartig und die Vielfalt unserer Gesellschaft eine unveränderliche Realität, die sich auf die Einsicht stützt, „dass jeder Mensch in gewisser Hinsicht vielen, wenigen und/ oder keinem Menschen gleicht“ (Stuber 2004, S. 16). Sehr befremdlich wirken daher die, im Rahmen einer Radioreportage getroffenen, Aussagen eines jungen homosexuellen Mannes über seine Schulzeit in denen er schildert, dass er derartige Angst vor einer Offenlegung seiner sexuellen Orientierung in der Schule gehabt habe, dass ihm teilweise der Schweiß eiskalt den Rücken runter gelaufen sei und er bei jedem Ausspruch der Worte „schwul“ bzw. „Schwuchtel“ zusammenzuckte (vgl. Haase, Quandt & Zühlke 2010). Tatsächlich berichtet die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), dass diese beiden Ausdrücke die am häufigsten gebrauchten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen sind (vgl. Haase, Quandt & Zühlke 2010) und ein Spiegel-Artikel bezeichnet die Schule, neben dem Fußball-Stadion, sogar als einen der homosexuellenfeindlichsten Orte (vgl. Quarz 2009). Sofern diese Einschätzungen zutreffen, scheinen Bildungseinrichtungen nicht angemessen mit der menschlichen Vielfalt umzugehen, wovon vermeintlich besonders homo- und bisexuelle Menschen betroffen sind. Einen Schritt weitergedacht, muss jedoch auch im privatwirtschaftlichen Sektor kritisch hinterfragt werden, inwiefern Vielfalt berücksichtigt wird. Deswegen ist die berufliche Bildung eine Disziplin des deutschen Bildungswesens die besondere Beachtung verdient hat, weil sie beide Bereiche verknüpft und dadurch gleich doppelt, in Form der berufsbildenden Schulen und der Ausbildungsbetriebe, in die Pflicht genommen wird, Rahmenbedingungen zu schaffen, die der menschlichen Vielfalt gerecht werden. Hierzu ist ein Konzept nötig, das die Mannigfaltigkeit in den Brennpunkt des Interesses rückt. Das aus den Vereinigten Staaten kommende „Diversity Management“, welches in den ausgehenden 1980er Jahren entwickelt wurde, sich immer größerer Beliebtheit erfreut und darüber hinaus umfassend in der betriebswirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur behandelt wird, hat diesen Anspruch (vgl. Vedder 2009, S. 112; Kimmelmann 2009, S. 7). Im Kontext der

beruflichen Bildung scheint es jedoch keine große Rolle zu spielen. Eigenen Recherchen zufolge beschäftigen sich lediglich ein 2009 veröffentlichter Sammelband der *Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* und die Januarausgabe 2009 der Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* mit diesem Themenfeld, wobei in beiden Fällen schwerpunktmäßig die kulturelle Vielfalt im Vordergrund der enthaltenen Aufsätze steht und die sexuelle Orientierung quasi komplett ausgeblendet wird.¹ Doch auch ohne berufs- und wirtschaftspädagogischen Zusammenhang wird die Sexualorientierung selten als eigenständiger Gegenstand des Diversity Managements behandelt. Ein Sonderfall ist die im Jahr 2010 erschienene Dissertation von *Thomas Köllen*, „Bemerkenswerte Vielfalt: Homosexualität und Diversity Management“, welche sich der sexuellen Orientierung als Dimension des Diversity Managements, am Beispiel des Finanzwesens, vertiefend annimmt und als erste ihrer Art im deutschsprachigen Raum gelten darf. Es ist also sowohl ein Bedarf an wissenschaftlichen Arbeiten vorhanden, die das Diversity Management mit der beruflichen Bildung, als auch mit der sexuellen Orientierung verknüpfen. Deswegen scheint es nur konsequent, diese drei Begriffe zusammenzuführen und den Umgang mit Diversity Management in der beruflichen Bildung am Beispiel der sexuellen Orientierung zu untersuchen, wobei das Spannungsfeld *Diversity Management – Sexuelle Orientierung - Berufliche Bildung* entsteht und sich folgende Fragestellungen ergeben:

1. *Kann das Diversity Management, in Bezug auf die Vielfalt der sexuellen Orientierungen, auch im Umfeld der beruflichen Bildung einen Beitrag zum respektvollen Miteinander leisten?*
2. *Wie sind die Bedingungen für nicht-heterosexuelle Schüler/ innen, Lehrkräfte und Auszubildende in den beruflichen Schulen bzw. im Ausbildungsbetrieb und welche Konsequenzen für ihre jeweiligen Situationen resultieren daraus?*
3. *Welche konkreten Maßnahmen sollten, sofern nötig, zur Verbesserung der Situation homo- und bisexueller Schüler/ innen, Lehrkräfte und Auszubildende in den beruflichen Schulen bzw. im Ausbildungsbetrieb angewendet werden?*

1.2 Vorgehensweise

Um die genannten Fragestellungen angemessen beantworten zu können, ist sowohl eine vorhergehende Auseinandersetzung mit dem Diversity Management, als auch mit dem Thema „sexuelle Orientierung“ unabdingbar. Dazu sollen zunächst in Kapitel 2.1 die Thesen und Aspekte ferner in 2.2 die Notwendigkeit sowie die Ziele des Diversity Managements aufgezeigt werden. Darauf wird in 2.3 die Implementierung des Konzeptes am Beispiel der beruflichen Schulen behandelt. Der Abschnitt 2.4 geht dann noch einmal kurz darauf ein, inwiefern die Dimension „sexuelle Orientierung“ ein integraler Bestandteil der

¹ Exemplarisch sei hier der, in der Zeitung *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* enthaltene, Einführungskommentar von *Reinhold Weiß* genannt, der zwar kurz die sexuelle Orientierung als Teilgebiet des Diversity Managements nennt, aber letztlich nur auf die Diskriminierung von Migrant(inn)en näher eingeht (2009, S. 3 f.).

Diversity –Konzeptionen in der betriebswirtschaftlichen Praxis ist. Dann wird der Begriff „sexuelle Orientierung“ in 3.1.1 definiert, die Übergänge zwischen Homo- und Heterosexualität in 3.1.2 dargestellt, sowie in 3.1.3 die biologischen Aspekte und Entwicklungsperspektiven der Sexualorientierungen aufgezeigt. Das Kapitel 3.2 widmet sich danach der Homo- und Bisexualität in der gesellschaftlichen Rezeption, wobei 3.2.1 das Konzept der Heteronormativität einführt und 3.2.2 vorherrschende Stereotype über homo- und bisexuelle Menschen untersucht, die ursächlich für homophobe Tendenzen sind. In Abschnitt 3.3 wird dann aufgezeigt, welchen Einfluss die sexuelle Orientierung auf die Identität des Menschen hat. Das vierte Kapitel führt anschließend beide vorhergehenden Hauptkapitel im Kontext der berufsbildenden Schulen zusammen und untersucht so das beschriebene Spannungsfeld für den schulischen Bereich². Dafür wird in 4.1 vorab die Pluralität des beruflichen Schulwesens, sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen und im folgenden Abschnitt 4.2 die Einstellungen von Jugendlichen zur Homo- und Bisexualität erläutert, um schließlich in 4.3 die Situation der homo- und bisexuellen Schüler/ innen darstellen zu können, wobei 4.3.1 den Umgang der betroffenen Schüler/ innen mit ihrer sexuellen Orientierung und 4.3.2 die schulformspezifischen Differenzen des Klassenklimas behandelt. Das Kapitel 4.4 wechselt die Blickrichtung und führt die vorherigen Untersuchungen in 4.4.1 und 4.4.2 aus Sicht homo- und bisexueller Lehrkräfte aus. 4.5 analysiert anschließend, welche Rolle Homo- und Bisexualität als Unterrichtsthema in der beruflichen Bildung spielt. Die im vierten Kapitel gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich in 4.6 zusammengefügt und daraus Handlungsempfehlungen für berufliche Schulen ohne Homophobie abgeleitet. Darauf wird das in der Einführung beschriebene Spannungsfeld komplettiert und dafür der schulische Teil der beruflichen Bildung, zugunsten der Untersuchung der Homo- und Bisexualität im Kontext des Ausbildungsbetriebes, verlassen. Analog zum vorherigen Hauptkapitel wird in 5.1.1 das Arbeitsklima und in 5.1.2 der sich daraus ergebende Umgang der homo- und bisexuellen Auszubildenden mit ihrer Sexualorientierung beschrieben. Zur Begründung der Relevanz des Diversity Managements für Ausbildungsbetriebe folgt in 5.2.1 der Zusammenhang zwischen dem Diversity Management, dem Arbeitsklima für nicht-heterosexuelle Auszubildende und deren Leistungsfähigkeit, sowie in 5.2.2 ein kleiner Exkurs zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Der Abschnitt 5.3 schließt dieses Teilgebiet mit der Darstellung möglicher, auf homo- und bisexuelle Menschen ausgerichteter, Diversity-Maßnahmen für Ausbildungsbetriebe. Das sechste Kapitel fasst zum Schluss die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammen und beantwortet die Fragestellungen gesamtperspektivisch.

² Alle Untersuchungen beziehen sich dabei, sofern es bundeslandspezifische Differenzen gibt, auf die Situation in Niedersachsen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung ist, dass der Standort der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ebenfalls in Niedersachsen ist.

2 Diversity und Diversity Management

2.1 Thesen und Aspekte des Diversity Managements

Direkt übertragen steht das englische „diversity“ in Diversity Management für das deutsche Wort „Vielfalt“. Das Diversity-Konzept will jedoch mehr und geht über den engen Begriff der bloßen Vielfalt, im Sinne der Herausstellung von Differenzen, als trennende Größe hinaus (vgl. Leiprecht 2009, S. 76). Menschen mögen sich zwar in vielen Bereichen unterscheiden, dennoch werden sich immer auch verbindende Elemente ergeben; daher gehören Unterschiede und Gemeinsamkeiten wie Ebbe und Flut zusammen. *Michael Stuber* stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die häufige Frage, wie viel Vielfalt eine Organisation aushalte, unter Einbeziehung des verbindenden Charakters von Vielfalt, nichtig wird (2004, S. 16). Demgemäß kann gesagt werden, dass unter „Diversity“ ein komplexes Konzept verstanden werden kann, welches „Individualität [thematisiert] und [...] Unterschiedlichkeit dabei nicht nur als etwas Trennendes, sondern auch als etwas Verbindendes an[sieht]“ (Stuber 2004, S. 16). Der Umfang der möglichen Unterschiede hat sich dabei seit dem Aufkommen des Konzeptes stark erweitert und umfasst nicht mehr nur „Geschlecht“ und „Ethnie“, sondern kann nunmehr fast unübersichtliche Ausmaße annehmen (vgl. Stuber 2004, S. 17). Zur Vereinfachung und Einordnung von Vielfaltsfaktoren hat sich deshalb das, in dieser Form von *Lee Gardenswartz* und *Anita Rowe* entwickelte, Diversity Rad (Anhang 1) etabliert, welches die Faktoren in die Innere, Äußere und Organisationale Dimension unterteilt (vgl. Köllen 2010, S. 15). Als Innere Dimension werden dabei die sechs biologischen und sozialen Faktoren des Menschen verstanden, die von Natur aus gegeben und nicht veränderbar sind (vgl. Stuber 2004, S. 17). Darunter fallen die Bereiche *Alter, Rasse, Ethnische Herkunft, Geschlecht, Geistige und körperliche Fähigkeiten* und *sexuelle Orientierung* (vgl. Köllen 2010, S. 15). *Das Einkommen, die Gewohnheiten, das Freizeitverhalten, die Religion, die Ausbildung, die Berufserfahrung, das Auftreten, die Elternschaft, der Familienstand* und *die Geografische Lage* sind Faktoren der Äußeren Dimension der menschlichen Persönlichkeit, welche sich verändern und direkt oder indirekt beeinflusst werden können, aber nur mittelbar mit der Beschäftigung bei einer bestimmten Organisation abhängen. Darüber hinaus gibt es Faktoren die zur Persönlichkeit gehören und unmittelbar von der Zugehörigkeit bei einer Organisation abhängen. Diese werden der Organisationalen Dimension zugeordnet, welche die Bereiche *Funktion/ Einstufung, Arbeitsinhalte/ -feld, Abteilung/ Einheit/ Gruppe, Dauer der Zugehörigkeit, Arbeitsort, Gewerkschaftszugehörigkeit* und *Managementstatus* umfasst (vgl. Köllen 2010, S. 15). Die hohe Quantität der Vielfalts-Faktoren kann zu Problemen bei Anwendung des Diversity Managements führen. Es wird schlichtweg unmöglich sein, alle hier aufgeführten Faktoren, die darüber hinaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, angemessen im Diversity-Konzept zu berücksichtigen. Daher scheint eine Beschränkung auf, von der jeweiligen Organisation abhängige, qualitativ ausgewählte Aspekte

sinnvoll zu sein. Dennoch sollten gewisse Kerndimensionen immer berücksichtigt werden, wobei auffällig ist, dass die wissenschaftliche Literatur nur ein grob übereinstimmendes Bild zeichnet, welche Faktoren unbedingt beachtet werden müssen.

„Plummer (2003) spricht in diesem Zusammenhang von 8 Dimensionen, den ‚Big 8‘, welche in den USA in Wissenschaft und Praxis am meisten Berücksichtigung finden. Diese sind Rassisierung, Geschlecht, Ethnizität/ Nationalität, Funktion innerhalb der Organisation, sexuelle Orientierung, Alter, geistige und körperliche Fähigkeiten und Religion“ (Köllen 2010, S. 14f).

Michael Stuber setzt, in seinem Grundlagenwerk zum Diversity Management, hingegen die Kerndimensionen mit den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU-Menschenrechtscharta gleich und reduziert die „Big 8“ um die *Rassisierung* und die *Funktion innerhalb der Organisation* (2004, S. 17). Die Konzentration auf die Innere Dimension der Persönlichkeit, abzüglich der *Rassisierung*, zuzüglich der *Religion*, als Vielfältigkeitsmerkmale scheint gelungen und für den europäischen Raum praktikabler zu sein, als Deborah Plummers Schwerpunktsetzung. Zum einen ist es sinnvoll, den Aspekt der *Rassisierung* wegzulassen, da in Deutschland diese Problematik eine geringe Rolle spielt als in den Vereinigten Staaten und demzufolge die in der Praxis sowieso nicht ganz trennscharfen Dimensionen *Rassisierung* und *Ethnizität/ Nationalität* nicht generell differenziert werden müssen. Zum anderen ist die *Funktion innerhalb der Organisation* ein Merkmal, welches in Organisationen generell nicht homogen ausgestaltet sein kann und daher nicht in den Fokus des Diversity-Konzeptes rücken muss. Zusammenfassend sollten also generell die sechs Dimensionen *Alter*, *Religion*, *Ethnische Herkunft*, *Geschlecht*, *Geistige und körperliche Fähigkeiten* und *sexuelle Orientierung* für das Diversity-Konzept relevant sein, wobei je nach Organisation noch weitere dazu kommen können (vgl. Stuber 2004, S. 17). Die genannten Dimensionen stehen dabei nicht autonom, sondern sind ineinander verzahnt und diverse Faktorkombinationen wären theoretisch denkbar (vgl. Stuber 2004, S. 17). Auch wenn es trivial klingt, ist hierbei wichtig, dass jeder Faktor bei jedem Menschen in einer bestimmten Weise ausgeprägt ist. Für viele Menschen dürfte ihre jeweilige Ausprägung einer bestimmten Dimension, im Alltag allerdings keine Rolle spielen, sofern diese der Mehrheit ihres Umfeldes entspricht. Ein 20jähriger, nicht beeinträchtigter, heterosexueller, deutscher Mann mit christlicher Sozialisation, der eine Ausbildung zum Bankkaufmann absolviert, wird beispielsweise vermutlich keine Probleme mit seinem Umfeld aufgrund der Ausprägung einer seiner persönlichkeitsbildenden Kerndimensionen haben. Fraglich ist nun, ob Probleme mit seinem Umfeld auftauchen würden, sofern einige Faktoren anders ausgeprägt wären. Wie akzeptiert wäre zum Beispiel ein homosexueller Moslem, mit iranischen Wurzeln als Bankauszubildender? Hier setzt das Diversity-Konzept an, welches dazu führen soll, dass diese oder ähnliche Fragen nicht gestellt werden müssen. Aus der Sicht der direkt Betroffenen sind die Vorteile einer diskriminierungsfreien Umgebung offensichtlich. Doch warum sollten sich Organisationen mit diesem Thema auseinandersetzen? Können sie vielleicht sogar einen ökonomischen Nutzen aus dem

Diversity-Konzept ziehen? Im nächsten Abschnitt sollen diese Fragen behandelt und belegt werden, dass eine Auseinandersetzung mit der Thematik auch für Organisationen unabdingbar ist.

2.2 Die Notwendigkeit und Ziele von Diversity Management

„Beachte immer, dass nichts bleibt, wie es ist und denke daran, dass die Natur immer wieder ihre Formen wechselt.“ Dieser Ausspruch wird dem römischen Kaiser Marc Aurel zugerechnet und dürfte damit ungefähr 1800 Jahre alt sein. Trotz des beträchtlichen Alters hat er dennoch nichts von seiner Aktualität eingebüßt. Es ist beinahe eine Binsenweisheit, dass sich die Welt im ständigen Wandel befindet und Organisationen infolgedessen vor der Aufgabe stehen, sich ebenso anzupassen und zu verändern, um auch zukünftig erfolgreich zu bleiben. Hiervon sind nicht nur Unternehmen, sondern auch die öffentlichen Verwaltung und nicht gewinnorientierte Organisationen betroffen, die immer häufiger dazu übergehen, „Unterschiede als Vielfalt schätzen zu lernen“ (Wilpert 2009, S. 168). Sie alle müssen sich verändern, denn Konzepte, die über einen langen Zeitraum Erfolg garantierten, sind im Hinblick auf sich ändernde Rahmenbedingungen unter Umständen zukünftig nicht mehr die beste Wahl (vgl. Stuber 2004, S. 33).

„Nachdem Unternehmen und andere Organisationen jahrzehntelang erfolgreich tätig waren, stellt sich für viele die Frage, weshalb ein neuer Leitgedanke der Unternehmensführung künftig erforderlich sein sollte. Eine Antwort gab der frühere Chief Executive Officer von Hewlett Packard, Lew Platt: ‚Whatever made you successful in the past, won’t in the future.‘“ (Stuber 2004, S. 33).

Auch wenn sich zukünftige Entwicklungen nicht genau vorhersagen lassen, sind doch generelle gesellschaftliche und ökonomische Strömungen erkennbar, die Organisationen betreffen oder noch betreffen werden. Stuber spricht beispielsweise von sechs sogenannten Metatrends, die alle das Schlüsselthema „Diversity“ in sich tragen (2009, S. 32). Darunter sind die zunehmende Internationalisierung, die Notwendigkeit unternehmensübergreifender Aktivitäten, der erhöhte Kosten- und Produktions-, sowie Wettbewerbs- und Innovationsdruck, die gestiegene Ethikorientierung und Transparenz, aber auch die Erfordernis zur weitreichenden Organisationsveränderung zu verstehen (vgl. Stuber 2009, S. 32f). Die Umsetzung des Diversity-Konzeptes soll nun ein Organisationsklima schaffen, welches den Umgang mit den genannten Herausforderungen erleichtert. Die Überlegung zu dieser Annahme baut darauf, dass die Anerkennung des Phänomens Vielfalt zu einer Geisteshaltung der Offenheit führt, welche wiederum ein Verhalten impliziert, bei dem alle Beteiligten, unabhängig der Ausprägung ihrer Persönlichkeitsdimensionen, einbezogen werden und somit als Mehrwert ein erfolgreiches Organisationsergebnis erreichen (vgl. Stuber 2009, S. 15). Anhang 2 visualisiert diese Kausalitätskette und stellt zudem die Wirkungszusammenhänge der drei Ebenen „Vielfalt“, „Offenheit“ und „Einbeziehung“ dar, welche nun exemplarisch anhand des schon genannten wirtschaftlichen Metatrends „Internationalisierung“ aufgezeigt werden sollen. Die immer weiter zunehmende Interna-

tionalisierung der Wirtschaftsverknüpfungen bringt auch eine größer werdende Heterogenität der Handelspartner mit sich. Sowohl in den externen, aber vor allem auch internen Beziehungen müssen Organisationen vermehrt mit vielfältigen Ethnien, religiösen Sozialisationen, Alters- und Geschlechtsstrukturen umgehen. Was im Bezug auf den Kontakt mit ausländischen Geschäftspartnern logisch scheint, offenbart sich im organisationsinternen Bereich erst auf den zweiten Blick. Hier liegt der Schlüssel in der demografischen Entwicklung Mitteleuropas, der zwangsläufig eine Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte notwendig und somit die Organisationen ein Stück vielfältiger macht (vgl. Schulz 2009, S. 45). Die bewusste rationale Wahrnehmung dieser wachsenden Pluralität und Unterschiedlichkeit spiegelt die Komponente „Vielfalt“ wider. Entwickelt sich jetzt innerhalb der Organisation eine Geisteshaltung, die dieser Vielfalt offen und mit Respekt begegnet, ist die zweite Komponente erreicht. Um schließlich erfolgreich zu sein, muss die Organisation nun das Potenzial der vielfältigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Mitarbeiter/innen, Schüler/innen, usw. nutzen, indem alle integriert und einbezogen werden (vgl. Kimmelmann 2009, S. 8). Die Chance, aber auch Schwierigkeit liegt jetzt darin, die verschiedenen Fähigkeiten zu erkennen und letztlich zum Gewinn aller optimal einzusetzen. Gelingt dieses bestmögliche Management der vielfältigen Fähigkeiten, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Organisation, als Ergebnis der Nutzung der vorhandenen Potenziale, erfolgreich sein wird. Bezogen auf das Ausgangsbeispiel des homosexuellen muslimischen Bankauszubildenden mit iranischen Wurzeln, lassen sich gleich mehrere Potenziale für den Ausbildungsbetrieb erkennen. Die andere Religion und Ethnie bedingt, neben der zu erwarteten Bilingualität, auch ein sich von den Kolleg(inn)en unterscheidendes Wertesystem, welches neue Impulse für die Organisation liefern kann. Zudem hat er, aufgrund seiner Homosexualität, eventuell andere Denk- und Handlungsweisen, die sich als gewinnbringend im Umgang mit Kund(inn)en und Kolleg(inn)en erweisen könnten.³ Doch wie bereits beschrieben, profitiert natürlich nicht nur die Organisation vom Diversity-Konzept. Bezogen auf das fiktive Beispiel wird gerade der Auszubildende eine Arbeitsumgebung, in der er vollkommen respektiert und integriert wird sehr schätzen. In diesem Zusammenhang lässt sich deutlich die „Win-win“-Ausrichtung des Diversity Managements erkennen, welches stets Vorteile für alle Anspruchsgruppen innerhalb der Organisation generieren möchte. Bezogen auf diese Orientierung leiten sich die folgenden vier Grobziele des Konzeptes für Unternehmen ab:

- „eine vielfältige Belegschaft,
- ein Arbeitsumfeld, das verschiedene Wertvorstellungen, Ansichten und Fähigkeiten produktiv nutzt und als Erfolgsfaktor betrachtet,
- optimierte Kundenorientierung,
- Steigerung des Unternehmenserfolgs“ (Stuber 2009, S. 74).

³ Im dritten Kapitel wird dieser Aspekt noch ausführlich und daher hier nicht vertiefend erläutert.

Im Hinblick auf diese deutlich auf Organisationen mit Gewinnerzielungsabsicht ausgelegten Zielformulierungen stellt sich die Frage, inwieweit diese für den öffentlichen Bereich formuliert werden können (vgl. Stuber 2009, S. 79). Hier lässt sich ganz klar sagen, dass Diversity Management auch für diese Umgebung relevant und sogar ökonomisch sinnvoll ist. Das Miteinander der verschiedenen Individuen kann durch Diversity verbessert und durch die bewusste Einbeziehung aller Menschen, die Loyalität gegenüber dem Staat gesteigert werden (vgl. Stuber 2009, S. 81). Darüber hinaus „kann die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit als Imagefaktor und Standortfaktor für (...) eine Gesellschaft genutzt werden und dazu beitragen, größeren Wohlstand für alle zu erreichen“ (Stuber 2009, S. 81). Nicht ohne Grund setzen daher viele Städte auf die, von dem US-amerikanischen Wissenschaftler Richard Florida entwickelten, Einflussfaktoren für die Innovationsfähigkeit von Regionen *Technologie, Talente und Toleranz*, die auch unter den „drei Ts“ firmieren (vgl. Köllen 2010, S. 29).⁴ Doch nicht nur für Staaten, Regionen und Städte ist das Diversity-Konzept von Bedeutung, auch öffentliche Einrichtungen können davon profitieren. Der Bereich der beruflichen Bildung ist hierfür ein gutes Beispiel, denn auch wenn Untersuchungen diesbezüglich fehlen, ist davon auszugehen, dass Unternehmen, die auf Diversity Management setzen für ihre Auszubildenden Berufsschulen bevorzugen, die ebenfalls ein diskriminierungsfreies und von Vielfalt geprägtes Umfeld bieten. Zudem resultiert aus der Einbeziehung aller Schüler/ innen und Lehrer/ innen ein vielfältiges und tolerantes Milieu, welches eine kreativ-offene Lernumgebung befördern kann (vgl. Kimmelmann 2009, S. 9). Dadurch zufriedene Berufsschüler/ innen könnten dann gegebenenfalls Unternehmen dazu veranlassen, ebenfalls über die Implementierung von Diversity Management, als Erfolgsfaktor, nachzudenken. Im nächsten Abschnitt soll nun kurz gezeigt werden, wie die Umsetzung des Diversity-Konzeptes im Rahmen des Diversity Managements erfolgen kann.

2.3 Die Implementierung von Diversity Management

Die größte Hürde auf dem Weg zu einer von Vielfalt bestimmten Organisationskultur, ist mit dem Entschluss genommen, Diversity Management einzuführen. Die Organisationen stehen dann allerdings vor der Frage, wie die konkrete Umsetzung erfolgen kann. Analog zu anderen Management-Systemen, ist auch beim Diversity Management die Beschreibung eines Zielsystems der Schlüssel zur erfolgreichen Ein- und Durchführung des Konzeptes (vgl. Stuber 2009, S. 123). Dabei sind zunächst übergeordnete Ziele, auch Goals genannt, zu formulieren, welche seitens der Organisationsleitung bestimmt oder kollektiv festgelegt werden können (vgl. Stuber 2009, S. 118 ff.).⁵ Die sogenannten Goals lassen sich nicht messen und sind vielmehr Leitgedanken der gewünschten Organisationskultur,

⁴ Das Motto der sogenannten „Übermorgenstadt Oldenburg. Stadt der Wissenschaft 2009“ lautete bspw. „Talente. Toleranz. Technologie“ (vgl. Stadt Oldenburg 2009).

⁵ Eine detaillierte Erläuterung der sogenannten „top-down“ und „bottom-up“ Ansätze würde den Rahmen dieser Thesis übersteigen und erfolgt daher nicht.

welche sich von den vier Grobzielen des Diversity Managements ableiten lassen. Viele Berufsbildende Schulen haben bereits Goals in Form von Grund- oder Leitsätzen formuliert, die allerdings noch an das Diversity-Konzept angepasst werden müssten.⁶ Übergeordnete Diversity-Zielsetzungen für eine Berufsbildende Schule könnten beispielsweise sein (nach Stuber 2004, S. 142 f.):

- Wir verfügen über ein Arbeitsumfeld, in dem alle Beteiligten unabhängig von ihrem *Alter, Religion, Ethnischer Herkunft, Geschlecht, Geistigen und körperlichen Fähigkeiten und sexueller Orientierung* gleichermaßen produktiv lernen und mitarbeiten können.
- Wir bieten ein diskriminierungsfreies und tolerantes Schulklima.
- Wir haben ein Lehrer(innen)kollegium, welches die Vielfalt unserer Schüler und Schülerinnen widerspiegelt.
- Wir räumen allen Schulformen unserer Berufsbildenden Schulen den gleichen hohen Stellenwert ein
- Wir nutzen das Potenzial, welches die Vielfalt aller Beteiligten an unserer Schule bietet.
- Wir sind offen gegenüber verschiedenen Werte- und Geisteshaltungen.

Abgeleitet von diesen Grobzielen sind dann messbare, terminierte, realistische und konkrete Ziele, die sogenannten Objectives, aufzustellen (vgl. Stuber 2004, S. 143). Im Kontext der Berufsbildenden Schulen wären folgende Feinziele denkbar:

- Der Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund an unserer Schule beträgt in vier Jahren mindestens 25%.
- Binnen der nächsten zwei Jahre kommen nur noch Diversity-gerechte Lehrbücher und Lernmittel zum Einsatz.
- In einem Jahr bieten wir mindestens zwei integrative Deutschförderkurse für Schüler/innen mit Migrationshintergrund an.
- Wir initiieren innerhalb von sechs Monaten ein jährliches Internationales Sommerfest, welches von unseren Schüler/innen geplant und durchgeführt wird.
- Innerhalb des nächsten Jahres erzielen wir sechs Presseberichte für unsere Diversity-Aktivitäten (vgl. Stuber 2009, S. 125).

Anhand der aufgestellten Feinziele muss dann zunächst eine Evaluation der aktuellen Situation erfolgen, um geeignete Maßnahmen zur Erreichung der Ziele entwickeln zu können (vgl. Stuber 2009, S. 125). Nach Ablauf der Frist ist dann ein Ist-Soll-Vergleich durchzuführen, um den Zielerreichungsgrad festzustellen und daran orientierte weiterführende Schritte zu ermöglichen. Vorstellbar wären beispielsweise eine Neujustierung der Feinziele bei erfolgreicher oder eine kritische Neugestaltung der Maßnahmen bei nicht erfolgreicher Zielerreichung. Auch die gewählten Ziele selbst sollten, entsprechend sich verändernder Bedingungen, regelmäßiger Anpassung unterliegen, um das Zielsystem aktuell zu halten. Das Ergebnis der geschilderten Bemühungen sollte im Idealfall eine von Vielfalt geprägte Organisation sein, in der keine Diskriminierung aufgrund einer oder mehrerer der persönlichkeitsbildenden Kerndimensionen stattfindet. Alle grundlegenden Dimensionen haben bei dieser Idealvorstellung denselben Stellenwert und werden hinsichtlich ihrer

⁶ Die Berufsbildenden Schulen Wechloy der Stadt Oldenburg haben beispielsweise mit dem Grundsatz „*Wir legen Wert auf verantwortliches Handeln, Toleranz und Fairness.*“ lediglich ein Leitziel, welches den Diversity-Ansatz streift (vgl. 2010).

Wichtigkeit, im Rahmen des Diversity Managements, gleichwertig angesehen, wobei ein ausgewogenes Zielsystem helfen soll, diesen Anspruch zu erfüllen. Bezogen auf dieses Ideal ist es allerdings nicht verwunderlich, wenn erste Zweifel an der „großen Vielfalt“ aufkommen. Zum einen haben mit 50 deutschen Unternehmen, noch verhältnismäßig wenige gewinnorientierte Organisationen das Diversity-Konzept eingeführt, auch wenn deren Zahl stetig steigt (vgl. Köllen 2010, S. 34).⁷ Zum anderen ist es, selbst bei Einsatz von Diversity-Maßnahmen, als relativ unwahrscheinlich anzusehen, dass tatsächlich alle Kerndimensionen, seitens der Organisationsleitungen, äquivalent behandelt werden. Im Sinne des Konzeptes der potenzialbringenden Vielfalt, soll im weiteren Verlauf bewusst auf eine gegenseitige Auspielung der Dimensionen verzichtet werden. Dennoch scheint es sinnvoll, im Folgenden exemplarisch einen Persönlichkeitsfaktor in den Fokus der Betrachtung zu rücken, der sowohl von der betriebswirtschaftlichen Forschung, als auch von der Praxis bis dato wenig beachtet wird (vgl. Köllen 2010, S. 8).

2.4 „Sexuelle Orientierung“ – Eine Leerstelle im Diversity Management

Obwohl die sechs Kerndimensionen der menschlichen Persönlichkeit generell integraler Bestandteil des Diversity Managements sein sollten, werden nur in den seltensten Fällen alle in die Konzeption der Organisationen aufgenommen. Dabei ist die „Sexuelle Orientierung“ am wenigsten in das Gesamtkonzept des Diversity Managements eingebunden (vgl. Köllen 2010, S. 11 f.). Im Jahr 2009 betrieben 22 der 30 im DAX gelisteten Unternehmen in irgendeiner Form Diversity Management, wobei davon nur sieben die Dimension „sexuelle Orientierung“ in ihre Konzepte einbezogen (vgl. Köllen 2010, S. 36).⁸ Dieses Missverhältnis setzt sich ebenso im wissenschaftlichen Diskurs fort. Als ein besonders markantes Beispiel ist hier die im Jahr 2009 von *André Schulz* veröffentlichte Dissertation zum Strategischen Diversity Management zu nennen. Er merkt an, dass es umstritten sei, die sexuelle Orientierung als eine angeborene, biologisch bedingte und damit innere Dimension anzusehen:

„Die innere Dimension umfasst [...] angeborene bzw. biologisch bedingte Erscheinungsformen, wobei jedoch hierbei die sexuelle Orientierung in dieser Dimension umstritten ist“ (Schulz 2009, S. 35).

Es ist daher wenig überraschend, dass die Dimension „Sexuelle Orientierung“ keine weitere Rolle in seiner Abhandlung spielt. Doch auch andere Autoren behandeln diesen Komplex als ein eher untergeordnetes Thema. Sofern die sexuelle Orientierung als Dimension genannt wird, erfolgt dies meist an letzter Stelle. Auch die beiden, als Grundlagenwerke für diese Arbeit genutzten, Bücher von *Michael Stuber* machen hier keine Ausnahme, obwohl er dessen ungeachtet dieser Dimension eine gewisse Bedeutung einräumt und zu

⁷ Leider gibt es keine verlässlichen Daten darüber, wie viele Schulen Diversity-Konzepte eingeführt haben, besonders im beruflichen Bereich dürften es aber nur sehr wenige sein (vgl. Kimmelman 2009, S. 9).

⁸ Lediglich die Commerzbank AG, Daimler AG, Deutsche Bank AG, Deutsche Lufthansa AG, Deutsche Post AG, Deutsche Telekom AG und SAP AG haben die „Sexuelle Orientierung“ als Dimension in ihre Diversity-Konzepte integriert (vgl. Köllen 2010, S. 37).

dem Schluss kommt, dass „viele Unternehmen [nicht] erkennen [...], wie weitreichend und tiefgreifend das Thema ‚sexuelle Orientierung‘ auch den Arbeitsalltag beeinflusst“ (2009, S. 53). Wie bereits in der Einleitung dargestellt, wird die Diversity-Dimension „sexuelle Orientierung“ also stark vernachlässigt und bedarf infolgedessen einer genaueren Auseinandersetzung. Zuerst allerdings die theoretischen Grundlagen dieser Dimension geschaffen werden, bevor sie im Kontext der beruflichen Bildung betrachtet wird. Dabei wird auch die Frage behandelt werden, ob es sich bei der sexuellen Orientierung um eine angeborene, biologisch bedingte Erscheinungsform handelt.

3 Sexuelle Orientierung und Identität

3.1 Hetero-, homo- und bisexuelle Orientierung

3.1.1 Definitionen sexueller Orientierungen

Die im vorherigen Kapitel geforderte Auseinandersetzung mit dem Thema „sexuelle Orientierung“ macht eine Definition dieses Terminus notwendig. Psychologisch betrachtet ist der Begriff eng mit den Worten Homo-, Bi- und Heterosexualität verknüpft und meint unter anderem die sexuelle Ausrichtung zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Watzlawik 2004, S. 42). Hierbei kommt zum Ausdruck, dass die sexuelle Orientierung, die auch Sexualorientierung oder Sexualpartnerorientierung genannt wird, offenbar mehr beinhaltet, als die rein sexuelle Attraktion durch bestimmte Personen (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 15). Es kann vielmehr von einem ganzen Bündel an Faktoren gesprochen werden, die die sexuelle Orientierung ausmachen.

„Mit dem Begriff der lesbischen, schwulen, bisexuellen oder heterosexuellen Orientierung bezeichne ich im folgenden [sic] die Gesamtheit der inneren Bilder, des Selbstverständnisses und der in der sozialen Realität sichtbar werdenden Beziehungsmuster. Es ist ein tief in der Persönlichkeit verwurzelt Selbsterständnis, das sich in den bewußten [sic] und unbewußten [sic] Bildern von der eigenen Person und von anderen Menschen niederschlägt, zu spezifisch ausgerichteten erotischen Phantasien führt und sich in den sozialen Beziehungen zu Partnerinnen und Partnern des gleichen und des anderen Geschlechts artikuliert“ (Rauchfleisch 2001, S. 15).

Udo Rauchfleisch schneidet mit seiner Definition ein wichtiges Merkmal der sexuellen Orientierung an, welches in der Gesellschaft häufig ausgeblendet wird. Selbstverständlich spielen sexuelle Neigungen, Fantasien und Verhaltensmuster eine wichtige Rolle im Bezug auf die Ausprägung der Sexualorientierung. Darüber hinaus umfasst diese aber auch „die Art der bevorzugten emotionalen Partnerausrichtung, die Art der interpersonell-sozialen Zugehörigkeit, der Wunsch, einen heterosexuellen bzw. homosexuellen Lebensstil nach außen präsentieren zu wollen, [sowie] die Frage, ob sich die Person subjektiv selbst als mehr, eher, weniger oder nicht als hetero-/ homosexuell einstuft“ (Fiedler 2004, S. 73). Zusammengefasst ist die Geschlechtspartnerorientierung also nicht mit einer rein sexuellen Präferenz gleichzusetzen. Daher ist die sexuelle Orientierung nicht erst durch tatsächlich vollzogene Handlungen bestimmbar. Ein Jugendlicher kann sich beispielsweise selbst problemlos als gleichgeschlechtlich orientiert einstufen, auch wenn er noch keine derartigen sexuellen Kontakte hatte (vgl. Watzlawik 2004, S. 42). Ebenso wäre es durch-

aus denkbar, dass jemand der einen intimen gleichgeschlechtlichen Kontakt hatte, heterosexuell orientiert ist. Von dem sexuellen Verhalten lässt sich also nicht zwangsläufig auf die sexuelle Orientierung schließen (vgl. Fiedler 2004, S. 63). So schwierig die außenstehende Beurteilung der Sexualorientierung somit sein mag, so einfach ist sie in der Regel für jeden persönlich. Denn mit Ausnahme von ambisexuellen Menschen, bei denen Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen Orientierung auftreten können, haben die meisten Menschen, ab einem gewissen Alter, eine subjektive Gewissheit bezüglich ihrer sexuellen Orientierung (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 16). Die Bandbreite dieser möglichen Sexualorientierung ist dabei vielfältig, sodass sie, ebenso wie deren mögliche Veränderlichkeit, im nächsten Abschnitt näher untersucht werden soll.

3.1.2 Übergänge zwischen Homo- und Heterosexualität

Im letzten Abschnitt konnte gezeigt werden, dass sich die Sexualorientierung nicht allein durch die sexuelle Präferenzen des Menschen definieren lässt und demzufolge häufig schwierig zu bestimmen ist. Selbstverständlich wurden dabei die Begriffe Homo-, Bi- und Heterosexualität verwendet, ohne näher zu klären, was darunter eigentlich zu verstehen ist. Medizinisch-psychiatrisch definiert sich Homosexualität als sexuelle Beziehung zum gleichen, Bisexualität als sexuelle Beziehung zum gleichen wie zum anderen und Heterosexualität als sexuelle Beziehung zum anderen Geschlecht (vgl. Fiedler 2004, S. 47 f.). Hierbei muss allerdings betont werden, dass es sich bei diesen Begriffen um von der Gesellschaft künstliche geschaffene Kategorien handelt, die den Menschen eine Aussage über sich und andere ermöglichen sollen (vgl. Watzlawik 2004, S. 43). Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass es nicht allen Menschen möglich sein wird, ihre sexuelle Orientierung eindeutig einer der genannten Kategorien zuzuordnen. Ein gemischtgeschlechtlich orientierter Mensch, kann sich beispielsweise durchaus körperlich vom gleichen Geschlecht angezogen fühlen, ohne damit schon bisexuell zu sein. Bereits 1953 hat *Alfred Charles Kinsey* daher, als Ergebnis des Kinsey-Reports⁹ von 1948 über das menschliche Sexualverhalten, die Skala zur Erfassung des sexuellen Verhaltens (Anhang 3) entwickelt, die eine der Vielfalt der Natur näher kommende Betrachtungsweise der Sexualorientierung ermöglicht (vgl. Fiedler 2004, S. 71; vgl. Watzlawik 2004, S. 43). Die sieben Stufen umfassende Skala, welche ursprünglich das Verhalten und erotische Präferenzen beschreibt, ist ebenfalls auf die Ebene der emotionalen Anziehung übertragbar und fußt auf psychoanalytische Überlegungen *Sigmund Freuds*, der davon ausging, dass die Sexualorientierung aller Menschen ihren Ausgang von der Bisexualität nimmt (vgl. Fiedler 2004, S. 71; vgl. Watzlawik 2004, S. 43 f.). Die Stufen null „*ausschließlich heterosexuell*“, drei „*zu gleichen Teilen homosexuell und heterosexuell*“, sowie sechs „*ausschließlich homosexuell*“

⁹ Der erste Kinsey-Report beschäftigte sich mit dem Sexualverhalten des Mannes und löste bei seinem Erscheinen ein Sturm der Entrüstung, im konservativen Lager Amerikas aus. Ursächlich für diese Empörung waren statistisch ermittelte Werte, wonach beispielsweise 37% der Untersuchungsteilnehmer bereits gleichgeschlechtlichen Sex gehabt haben (vgl. Heine 2008).

entsprechen hier den klassischen Kategorien der sexuellen Orientierung, also hetero-, bi- oder homosexuell orientiert. Die Stufen eins „überwiegend heterosexuell mit gelegentlichen homosexuellen Gefühlen oder Verhaltensweisen“, zwei „hauptsächlich heterosexuell mit etwas homosexueller Neigung oder Erfahrung“, vier „hauptsächlich homosexuell mit etwas heterosexueller Erfahrung oder Neigung“ und fünf „überwiegend homosexuell mit gelegentlichen heterosexuellen Verhaltensweisen oder Gefühlen“ ergänzen die klassischen Kategorien und erlauben somit eine differenzierte Darstellung der sexuellen Orientierung. Das 1985 von *Fritz Klein* vorgestellte „Klein Sexual Orientation Grid (KSOG)“ erweitert die Binnendifferenzierung der Kinsey-Skala sogar noch und fügt zudem eine zeitliche Komponente ein. Infolgedessen wird es ermöglicht, die vergangene, gegenwärtige und idealerweise gewünschte Sexualorientierung zum Ausdruck zu bringen (vgl. Fiedler 2004, S. 72). Damit wird dem Ergebnis der Kinsey-Studie Rechnung getragen, dass sich die Balance zwischen hetero- und homosexueller Orientierung, über einen gewissen Zeitraum, durchaus in die eine oder andere Richtung ändern kann, auch wenn die Grundtendenz in der Regel unveränderbar ist (vgl. Fiedler 2004, S. 71). So konnte im Rahmen der San Francisco-Studie, die 1980 ebenfalls vom Kinsey-Institut vorgestellt wurde, zweifelsfrei belegt werden, dass für konsequent homosexuelle Personen, „die homosexuelle Präferenz schon vor der Adoleszenz und vor ersten realen Erfahrungen mit Homosexualität psychisch fest verankert [ist]“ (Stein-Hilbers 2000, S. 131). Analog verhält es sich bei konsequent heterosexuellen Menschen, wobei die Studie darüber hinaus eine starke Übereinstimmung zwischen emotionaler Orientierung in der Kindheit und späterer Präferenz im Erwachsenenalter feststellen konnte, was die Freudsche Annahme der Entscheidung über die Sexualorientierung nach der Pubertät relativiert (vgl. Stein-Hilbers 2000, S. 131). Im Hinblick auf die vielen Möglichkeiten der ambisexuellen Ausprägung der Sexualpartnerorientierung ist es dennoch nicht möglich, von dieser als eine Konstante zu sprechen.

„Einige Autoren (Bell et al., 1981; Bode, 1976; Klein, 1978; Zink, 1985) haben darauf hingewiesen, bisexuelle Menschen neigten in ihrem Leben zunächst zur Erotisierung von Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Partnern und empfänden erst später (im Alter von etwa 20 bis 30 Jahren) ihre gleichgeschlechtlichen Interessen“ (Rauchfleisch 2001, S. 56).

Aus diesem Grunde erklärt sich, warum die sexuelle Orientierung temporär veränderlich ist, auch wenn der Verdacht nah liegt, dass die untersuchten Personen lediglich aus gesellschaftlichen Gründen zunächst heterosexuelle Kontakte präferierten (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 56 f.).

Statistische Betrachtungen

Mit Blick auf die Veränderlichkeit und der schwierigen Klassifizierbarkeit der sexuellen Orientierung wird deutlich, dass statistische Werte hierzu eine gewisse Ungenauigkeit aufweisen müssen und eine starke Komplexitätsreduzierung der vielfältigen Wirklichkeit der menschlichen Persönlichkeit darstellen. Dennoch sind empirische Daten bedeutsam, um die Wichtigkeit der Sexualorientierung als Diversity-Dimension, im Kontext der berufli-

chen Bildung, darzulegen. Auch wenn von ihnen eine gewisse Ambivalenz ausgeht, kann folglich im Rahmen dieser Arbeit nicht auf sie verzichtet werden. Die organisierten Lesben- und Schwulenverbände sprechen in der Regel von zehn Prozent der Menschen, die ausschließlich homosexuell orientiert sind. Neuere Untersuchungen, wie die vom *Smith/Kinsey Institut*, zeichnen allerdings ein anderes Bild. Demnach bezeichnen sich nur 2,5 Prozent der Männer als homo- und 0,6 Prozent als bisexuell. Die Werte für homo- bzw. bisexuelle Frauen liegen noch leicht darunter (vgl. Fiedler 2004, S. 63 f.). Andere Zahlen lieferte die im Jahr 2006 vorgestellte Repräsentativbefragung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zum Thema Jugendsexualität. Hier gaben 13 Prozent der Mädchen und 6 Prozent der Jungen im Alter von 14 bis 17 Jahren an, körperliche Kontakte zum gleichen Geschlecht gehabt zu haben (vgl. BZgA 2006, S. 84). Selbstverständlich ist aber auch hier sexueller Kontakt nicht mit sexueller Orientierung gleichzusetzen. Zudem ist nicht davon auszugehen, dass alle Befragten ehrliche Angaben machen, wobei darüber hinaus das beschriebene Problem, der unter Umständen schlechten Identifizierbarkeit mit den klassischen Kategorien der sexuellen Orientierung zum Tragen kommen wird.

„Insgesamt kann man heute auf der Grundlage epidemiologischer Studien davon ausgehen, dass sich (...) etwa 5-6 Prozent der Männer und 4-5 Prozent der Frauen entweder ausschließlich homosexuell oder jeweils mehr oder weniger häufig bisexuell engagiert haben“ (Fiedler 2004, S. 64).

Die sogenannte Dunkelziffer, der Menschen die in irgendeiner Weise bi- oder gar homosexuell orientiert sind, sich aber heterosexuell verhalten, dürfte aber –so viel hat der erste Kinsey-Report gezeigt- relativ hoch sein. Um nicht das Feld der Vermutungen betreten zu müssen, soll im Folgenden dennoch davon ausgegangen werden, dass lediglich 4-6 Prozent der Menschen nicht heterosexuell orientiert sind. Daraus ergibt sich, dass bei einer Kohortenstärke von 25 Lernenden pro Berufsschulklasse durchschnittlich 1-2 Schüler/innen homo- bzw. bisexuell sind. Ähnliche Durchschnittszahlen lassen sich auch für die Lehrkollegien bilden. Bei einem 100 Lehrkräfte umfassenden Kollegium sind im Mittel demnach 5 Lehrerinnen und Lehrer homo- oder bisexuell. Vergleichbar ist die Situation bei Unternehmen und nicht gewinnorientierten Organisationen; 5 von 100 Mitarbeiter/innen sind erwartungsgemäß nicht heterosexuell. Quantitativ ist die sexuelle Orientierung damit unbestreitbar eine wichtige Dimension des Diversity Managements im Kontext der beruflichen Bildung. Diese rein mathematische Betrachtungsweise erklärt allerdings keinesfalls hinreichend, warum die Sexualorientierung beim Diversity-Konzept nicht vernachlässigt werden sollte. Deshalb sollen im weiteren Verlauf qualitative Aspekte in den Fokus der vorliegenden Arbeit rücken.

3.1.3 Biologische Aspekte und Entwicklungsperspektiven sexueller Orientierungen

Schon *Sigmund Freud* hat darauf hingewiesen, dass die Frage nach der spezifischen Entwicklung homo- und bisexueller Menschen die Frage nach dem Grund für das ausschließliche Interesse an gegengeschlechtlichen Partner/ innen bei Heterosexuellen einschließen müsste (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 40). Tatsächlich bleibt die zweite Frage jedoch in der Regel unbeantwortet; meistens wird sie noch nicht einmal gestellt. Wie selbstverständlich schienen Wissenschaftler lange Zeit, besonders im Bereich der psychoanalytischen Theorie, davon auszugehen, dass sich die heterosexuelle Orientierung selbstständig entwickelt (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 40). Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum mittleren 20. Jahrhundert wurden daher lediglich Konzepte formuliert, die die Abweichung von der „normalen“ heterosexuellen Orientierung zu erklären versuchten (vgl. Mehlmann 2006, S. 181). Diese eingeschränkte Sichtweise musste zwangsläufig dazu führen, bei der Erforschung von Homo- und Bisexualität nach Krankheitsanzeichen für eine Entwicklung „entgegen der Norm“ zu suchen, die dann aufgrund des beschränkten Untersuchungsfeldes auch gefunden wurden (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 41). Demzufolge erklärt sich, warum in den Veröffentlichungen vor allem eine Ursachenlehre der Homo- und Bisexualität betrieben wird, die im Mittelpunkt stets die Fragestellung zu beantworten sucht, ob es sich bei der gleichgeschlechtlichen Orientierung um eine angeborene oder erworbene Erscheinungsform handelt (vgl. Mehlmann 2006, S. 181). Seitdem die Homo- und Bisexualität größtenteils nicht mehr als Krankheit angesehen wird, finden indes die Freudschen Thesen zur Normalität aller sexuellen Orientierungen wieder Anklang, wodurch ein offenerer Umgang mit der Thematik ermöglicht wird, der selbstverständlich nicht verbietet, nach den Ursachen für die Ausprägung der Sexualorientierung zu fragen (vgl. Fiedler 2004, S. 85).

Biologische Aspekte sexueller Orientierungen

„Wie kann sich die Unterschiedlichkeit der menschlichen Geschlechtspartnerorientierung entwickeln? Etwa vererbt? Oder durch Erziehung bedingt? Oder durch beide Faktoren?“ (Fiedler 2004, S. 79). Diese von *Peter Fiedler* formulierten Fragen dürften sich viele homo- und bisexuelle Menschen schon gestellt haben und tatsächlich scheint es interessant zu erfahren, wann und wie sich die sexuelle Orientierung entwickelt. Als ziemlich gesichert gilt, dass die Entwicklung der Geschlechtspartnerorientierung ein komplexer Prozess ist, der sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 44 f.). Mittels umfangreicher amerikanischer Zwillingsstudien aus dem Jahr 1991 konnten beispielsweise Hinweise darauf gefunden werden, dass die sexuelle Orientierung erblich bedingt sein könnte (vgl. Fiedler 2004, S. 80). Daneben scheint es andere, nicht hereditäre Einflüsse zu geben, die die sexuelle Orientierung beeinflussen, wobei nachgewiesen werden konnte, dass die familiären Strukturen und Erziehungsstile keinen signifikanten

Einfluss auf die spätere Sexualpartnerorientierung des Kindes haben (vgl. Fiedler 2004, S. 88). Auch die Annahme einiger Wissenschaftler, dass der pränatale Hormonspiegel eine wichtige Rolle bei der späteren Sexualpartnerorientierung spielt ist höchst umstritten (vgl. Byne 1994, S. 46 ff., zitiert nach Stein-Hilbers 2000, S. 135). Daher bleibt zusammenfassend nichts übrig, als zu betonen, dass im Hinblick auf die Sexualorientierung Erklärungsmodelle nötig sind, die „den komplexen Wechselwirkungen zwischen biologischem Substrat, Entwicklung, Umwelt und sexueller Orientierung in ihrer Vielfalt gerecht zu werden versuchen“ (Fiedler 2004, S. 83). Die Wissenschaft sei aber noch weit davon entfernt, die Hintergründe für die Sexualorientierung zu verstehen (vgl. Byne 1994, S. 46 ff., zitiert nach Stein-Hilbers 2000, S. 135). Deswegen soll die Frage nach dem „Warum?“ hier abgeschlossen werden und mit einem Zitat aus dem wahrscheinlich bekanntesten Coming-Out Ratgeber „*Wir lieben wen wir wollen*“ enden:¹⁰

„Indessen ist die Frage, warum manche Menschen lesbisch, schwul und bisexuell sind, weniger wichtig als die Tatsache, daß [sic] wir lesbisch, schwul und bisexuell sind. Und daß [sic] wir – wie alle Menschen auch – ein Recht darauf haben, mit Respekt behandelt zu werden“ (Bass & Kaufmann 1999, S. 21).

Entwicklungsperspektiven sexueller Orientierungen

Das letzte Zitat macht deutlich, worauf es homo- und bisexuellen Menschen ankommt. Es ist für sie letztlich nicht relevant, warum sie lesbisch, schwul oder bisexuell sind, sondern, dass auch ihre Sexualpartnerorientierung respektiert wird. Doch wie und wann entwickelt sich die sexuelle Orientierung eigentlich konkret? Diese Fragstellung abseits des „Warums?“ soll nun im Mittelpunkt stehen. Im Vorfeld müssen jedoch nach *Peter Fiedler* unabhängig der sexuellen Orientierung zwei Betrachtungsweisen als Vorbedingung beachtet werden: Zum einen beruht, mit Ausnahme von transsexuellen Menschen, die Sexualpartnerorientierung eindeutig auf der Geschlechtsidentität, die sich in den ersten vier Lebensjahren entwickelt. Homo- und bisexuelle Männer fühlen sich also subjektiv dem männlichen Geschlecht und homo- und bisexuelle Frauen subjektiv dem weiblichen Geschlecht zugehörig (2004, S. 79). Zum anderen, bleibt die Geschlechtsrolle independent von der sexuellen Orientierung. Die nach außen dargestellte Geschlechtsrolle entspricht also der Geschlechtsidentität und lässt sich in der Regel unzweifelhaft als männlich oder weiblich wahrnehmen, wobei diese Aussage wieder nicht für transsexuelle Menschen getroffen werden kann (vgl. Fiedler 2004, S. 79). Entgegen dem langläufigen Vorurteil „stecken“ homo- und bisexuelle Menschen also nicht im falschen Körper und wollen demzufolge auch kein anderes Geschlecht haben. Dieses Stereotyp resultiert aus dem Empfinden einiger Menschen, dass Homo- und Bisexuelle sich nicht entsprechend der Rolle ihres Geschlechtes verhalten (vgl. Kapitel 3.2.2). Tatsächlich bestätigte die San Francisco-

¹⁰ Die leichte Polemik in dem Zitat erklärt sich aus dem explizit nicht wissenschaftlichen Anspruch des, für junge Homo- und Bisexuelle gedachten, Ratgebers. Dennoch wird es hier verwendet, da es die Gefühle betroffener Jugendlicher unmissverständlich zum Ausdruck bringt.

Studie, dass das geschlechtsrollenkonforme bzw. das nicht geschlechtsrollenkonforme Verhalten in der Kindheit eine sichere Vorhersagevariable für die spätere sexuelle Orientierung sein kann (vgl. Fiedler 2004, S. 89).¹¹

„Deutlichster Prädiktor für spätere homosexuelle Orientierungen waren retrospektiv geschlechtsuntypische Interessen (z.B. die Ablehnung von in der eigenen Geschlechtsgruppierung bevorzugten Spielen und Sportarten) und FreundInnen. Männliche Homosexuelle berichteten z.B., daß [sic] als Kinder die Teilnahme an Wettkämpfen und spezifischen Sportarten vermieden und sich vor körperlichen Verletzungen gefürchtet hätten“ (Bell et al. 1981, zitiert nach Stein-Hilbers 2000, S. 132).

Konkret gaben beispielsweise 42 Prozent der 686 befragten homosexuellen Männer an, dass sie in der Kindheit überwiegend Freundinnen hatten. Bei den 337 befragten heterosexuellen Männern hatten hingegen nur 13 Prozent überwiegend Freundinnen (vgl. Fiedler 2004, S. 90). Bei den Frauen sind die Werte vergleichbar, differieren aber bei weitem nicht so stark. *Daryl Bem* gelangte daher zu der Vermutung, dass Menschen die in ihrer Kindheit gerne mit Mädchen spielten im späteren Leben Männer als Sexual- und Lebenspartner favorisieren (vgl. Fiedler 2004, S. 92). Die Menschen, die in ihrer Kindheit jedoch gewöhnlich mit Jungen spielten bevorzugten, nach dieser Ansicht, später Partnerinnen (vgl. Fiedler 2004, S. 92 f.). Daraus abgeleitet stellte er die „Exotic Becomes Erotic“ – Theorie auf, die im Kern besagt, „dass sich Menschen sexuell und erotisch zunehmend von Personen angezogen fühlen, im Vergleich zu denen sie sich selbst in der Kindheit eher als deutlich unterschiedlich erlebt hatten“ (Fiedler 2004, S. 94). Ausgehend von dieser Theorie unterteilte *Daryl Bem* die Entwicklung der Sexualorientierung in sechs aufeinander bauende Phasen (Anhang 4), welche nachfolgend stark komprimiert dargestellt werden sollen (vgl. Fiedler 2004, S. 94 ff.): Die biologischen Variablen des Menschen (Phase 1) haben nach seiner Ansicht nur einen indirekten Einfluss auf die sexuelle Orientierung, indem sie das Temperament bzw. die Persönlichkeit des Kindes (Phase 2) beeinflussen. Ausgehend von der Persönlichkeit präferiert das Kind Aktivitäten die für das eigene Geschlecht rollenkonform oder nicht rollenkonform sind (Phase 3). Daraus ergibt sich, dass sich das persönliche Erleben bei rollenkonformen Kindern subjektiv wahrnehmbar von gleichaltrigen Kindern des anderen Geschlechts und bei nicht rollenkonformen Kindern des gleichen Geschlechts unterscheidet (Phase 4). Ab der Pubertät findet dann eine körperliche Erregung gegenüber dem anderen oder gleichen Geschlecht statt (Phase 5). Jugendliche, deren persönliches Erleben sich subjektiv wahrnehmbar von Gleichaltrigen des anderen Geschlechts unterscheidet, werden gegengeschlechtlich und Jugendliche, deren persönliches Erleben sich subjektiv wahrnehmbar von Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts unterscheidet, werden gleichgeschlechtlich angezogen. Entsprechend dieser körperlichen Erregung entstehen sexuell-erotische Gefühle gegenüber dem anderen oder

¹¹ Natürlich kann kritisch hinterfragt werden, was eigentlich unter einem „geschlechtsrollenkonformen Verhalten“ zu verstehen ist und inwieweit das Geschlecht durch das soziale Umfeld konstruiert wird (vertiefend hierzu u. a.: Güting, D. (2004). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht*; Jäckle, M. (2008). *Schule M(m)acht Geschlechter*. In dieser Arbeit soll jedoch, aus Zwecken der Vereinfachung, auf diese Diskussion verzichtet werden.

dem gleichen Geschlecht (Phase 6), die einen Faktor der sexuellen Orientierung ausmachen. So einfach die Entwicklungsperspektiven der Sexualorientierung hier erscheinen mögen, so schwierig ist es doch letztlich für die Betroffenen, wenn ihre Sexualpartnerorientierung nicht konsequent heterosexuell ist. So antworteten zwei Drittel der homosexuellen Befragten, bei der im Auftrag des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales im Jahr 2001 durchgeführten Studie zur Lebenssituation schwuler Jugendlicher, dass sie mit größeren Problemen belastet seien, als ihre heterosexuellen Altersgenossen (2001, S. 2). Woran liegt es, dass die Befragten ihre Homosexualität mit Problemen assoziieren? Ist die Gesellschaft intolerant gegenüber der Vielfalt sexueller Orientierungen oder spiegelt die Studie schlichtweg nicht mehr die aktuelle Situation in Deutschland wider? Das nächste Kapitel nimmt sich dieser Fragestellung an und stellt dar, wie Homo- und Bisexualität von der Gesellschaft rezipiert wird.

3.2 Homo- und Bisexualität in der Gesellschaft

3.2.1 Heteronormativität als Grundfeste in der Gesellschaft

Wenn homo- und bisexuelle Menschen über ihre sexuelle Orientierung sprechen, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Wort „normal“ konfrontiert werden, welches dann das Gegenteil ihrer Sexualorientierung meint. Die in der Wissenschaft gebräuchliche Bezeichnung für dieses Phänomen ist „Heteronormativität“, worunter „Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht“ (Hartmann & Klesse 2007, S. 9) zu verstehen ist. Dahinter steckt die Annahme, dass es zwei klar abgrenzbare, sich ausschließende Geschlechter gibt und Heterosexualität den natürlichen Normalzustand darstellt, wodurch Homo- und Bisexualität unvermeidlich in den Bereich der „Nicht-Normalität“ gedrängt werden (vgl. Hartmann & Klesse 2007, S. 9). Von dieser heteronormativen Logik aus betrachtet, erklärt sich, warum Homo- und Bisexualität in der Gesellschaft zum Teil als Perversion abgekanzelt werden (vgl. Wagenknecht 2007, S. 18). In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, dass die sexuelle Orientierung, analog zu allen anderen Kerndimensionen der menschlichen Persönlichkeit, von natürlicher Vielfalt geprägt und deswegen die Kategorisierung in „normale“ und „unnormale“ Sexualitäten nicht sinnvoll ist. Die Heteronormativität ist dennoch tief in der Gesellschaft verankert und wirkt sich daher in vielen Bereichen des täglichen Lebens aus:

„Heteronormativität [reguliert] die Wissensproduktion, strukturiert Diskurse, leitet politisches Handeln, bestimmt über die Verteilung von Ressourcen und fungiert als Zuweisungsmodus in der Arbeitsteilung. Heteronormativität ist sämtlichen gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschrieben; auch Rassismus und Klassenverhältnisse sind heteronormativ geprägt und prägen ihrerseits die kulturellen Bilder und konkreten Praxen heteronormer Zweigeschlechtigkeit“ (Wagenknecht 2007, S. 17).

Auf die Darstellung der weitreichenden historischen Vergangenheit der Heteronormativität und ihrer Gegenbewegungen soll hier, zugunsten des Augenmerks auf die jüngste Geschichte verzichtet werden. Sowohl in den kapitalistischen, als auch kommunistischen

Systemen war gelebte Heterosexualität die absolute Norm und bereits auf homosexuelle Handlungen standen nicht selten empfindlichen Strafen, die im Falle Deutschlands unter den Faschisten noch einmal deutlich verschärft wurden (vgl. Wagenknecht 2007, S. 20 ff.). Im Ostblock begann die DDR allerdings ab Ende der 1960er Jahre mit der Entkriminalisierung von Homosexualität und auch in den westlichen Industrienationen schuf der aufkommende „HighTech – Kapitalismus“ ein Klima, welches emanzipatorische Bewegungen unterstützte, die erste Erfolge zur Tolerierung von vielfältigen sexuellen Orientierungen erringen konnten (vgl. Wagenknecht 2007, S. 20 ff.). Sie kämpften dabei gegen die

„strukturelle Diskriminierung nicht heterosexueller Sexualitäten in verschiedenen sozialen Sphären, einschließlich der ‚öffentlichen‘ Bereiche des Staates, des Gesetzes, der Schule, der politischen Öffentlichkeit, der Medien, der organisierten Religion, der ‚Straße‘, usw. aber auch in ‚privaten‘ Sphären, wie z.B. der Familie“ (Hartmann & Klesse 2007, S. 10).

Zweifelsohne, konnten nicht nur in Deutschland, viele strukturelle Diskriminierungen homo- und bisexueller Sexualitäten im Laufe der letzten vierzig Jahre abgebaut werden. Die Einführung der sogenannten Lebenspartnerschaft, die umgangssprachlich auch als „Homo-Ehe“ bezeichnet wird, ist hierfür ein gutes Beispiel (LPartG). Solche Errungenschaften sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die heteronormative Gesellschaft immer noch der Regelfall ist, wie die von *Jan Pinseker* vorgelegte Untersuchung der Darstellung nicht-heterosexuellen Verhaltens in Fahndungssendungen zeigt.¹² Er stellt dabei heraus, dass Fahndungssendungen stets darauf bauen, eine heile „normale“ Welt, beispielsweise eine glückliche Familie, zu zeigen, die von außen durch ein Verbrechen gestört wird. Nicht-heterosexuelle Opfer erfüllen die Kriterien dieser Normalität nicht. Daher wird in der Regel vermieden, beziehungstypische Verhaltensweisen, wie Küsse, Umarmungen, usw. bei homosexuellen Paaren darzustellen. Sofern homosexuelles Verhalten thematisiert wird, erfolgt eine längere Erklärung der sexuellen Orientierung des oder der Opfer – heterosexuelles Verhalten wird hingegen immer als selbstverständlich gezeigt (vgl. Pinseker 2007, S. 233). Auch für viele andere Bereiche des täglichen Lebens dürften sich ähnliche Beispiele finden lassen, die zeigen, dass auch heutzutage Heteronormativität keine Seltenheit ist. Doch wie lässt es sich erklären, dass Homo- und Bisexualität in vielen Bereichen auf Ablehnung stößt? Gibt es Stereotype die dafür verantwortlich sind, dass manche Menschen eine regelrechte Homophobie entwickeln und wie tolerant ist das Deutschland des 21. Jahrhunderts gegenüber Homo- und Bisexuellen?

3.2.2 Zwischen Liberalisierung, Toleranz, Homophobie und Stereotypisierung

In der Gesellschaft vorherrschende Stereotype und Vorurteile sind häufig der Ausgangspunkt für die Diskriminierung von Minderheiten, da sie das reibungslose miteinander von Major- und Minoritäten, im Sinne des Diversity-Konzeptes, verhindern (vgl. Schulz 2009, S. 21). Stereotype, also Ansichten einer sozialen Gruppe über eine andere, können zwar

¹² Es mag zunächst abwegig erscheinen, gerade diese, auf einen so speziellen Bereich zielende Untersuchung heranzuziehen. Damit soll jedoch gezeigt werden, wie tief die Heteronormativität in der Gesellschaft verankert ist, auch wenn der Bereich der beruflichen Bildung damit verlassen wird.

theoretisch auch positiv sein, sind in der Regel aber eher negativ konnotiert und ermöglichen den Menschen eine schnelle Orientierung, indem sie die Komplexität der Umwelt reduzieren (vgl. Schulz 2009, S. 22). Homo- und bisexuelle Menschen sehen sich gleich einer Vielzahl von Stereotypen und Vorurteilen ausgesetzt, mit denen sie im Alltag konfrontiert werden. Eine der häufigsten Fehlannahmen dürfte sein, dass Schwule sich weiblich und Lesben sich männlich identifizieren (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 20). Mit Blick auf die in Kapitel 3.1.3 geschilderten Entwicklungsperspektiven der sexuellen Orientierung, soll hier allerdings nicht näher erklärt werden, warum diese Annahme gänzlich falsch ist und von Verhaltensweisen nicht automatisch auf die Geschlechtsidentität geschlossen werden kann. Doch auch das Aussehen und die Verhaltensweisen homo- und bisexueller Menschen sind nicht stereotyp, denn

„die klischeehaften Ansichten, homosexuelle Männer seien besonders gepflegt, sensibel, aber auch affektiert und zickig, und lesbische Frauen seien besonders maskulin und hätten demnach meist kurze Haare, widersprechen der Realität“ (Watzlawik 2004, S. 36).

Ebenso ist der Meinung zu widersprechen, dass homo- und bisexuelle Menschen grundsätzlich bestimmte Berufe bevorzugen. Dennoch schreibt *Uwe Henrik Peters* noch in der 1999 erschienen Auflage seines Wörterbuchs der medizinischen Psychologie, dass Homosexualität in bestimmten Berufen, wie der Bekleidungs-, Tanz- und Friseurbranche häufiger vorkomme (vgl. Tietz 2004, S. 9). Dass selbst in der wissenschaftlichen Fachliteratur dieses Klischee publiziert wird, lässt darauf schließen, wie hartnäckig es in der Gesellschaft verankert ist. Ein weitaus unangenehmeres Vorurteil, mit denen besonders bi- und homosexuelle Männer konfrontiert werden, ist jedoch der Vorwurf der Promiskuität, welches häufig in Zusammenhang mit erhöhter HIV-Raten bei Homosexuellen genannt wird und ein probates Mittel ist, um Minoritäten zu stigmatisieren (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 32). Bezogen auf die Bundesrepublik zeichnen allerdings gerade die in der Öffentlichkeit stehenden Homo- und Bisexuellen ein anderes Bild, da die meisten in langjährigen Beziehungen leben (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 32 f.). Darüber hinaus ist zu fragen, ob nicht eine gewisse Abhängigkeit zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz homo- und bisexueller Menschen und deren Partnerschaftsverhalten besteht. Da diese These hier allerdings nicht angemessen beantwortet werden kann, soll ihr nicht weiter nachgegangen und stattdessen das wohl perfideste Vorurteil über Homo- und Bisexuellen dargestellt werden: „Homosexuelle verführen Minderjährige“. Nach wie vor kursiert in öffentlichen Diskussionen das Gerücht, wie zuletzt bei der Debatte um den Missbrauchsskandal in der katholischen Kirche¹³, dass insbesondere homosexuelle Männer die Verführbarkeit jugendlicher Menschen ausnutzen, um sie in eine gleichgeschlechtliche sexuelle Beziehung zu drängen, in deren Folge die Jugendlichen selber „homosexuell werden“ (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 38). Dieser Anschuldigung muss auf das Schärfste widersprochen werden: Zum einen

¹³ In einem Spiegel-Interview erklärte bspw. der Generalobere der Pius-Bruderschaft *Bischof Bernard Felay*, dass die homosexuelle Veranlagung der jeweiligen Täter zu den Missbrauchsfällen in der katholischen Kirche geführt habe und Homosexuelle daher vom Priesteramt auszuschließen seien (vgl. Focus Online 2010).

kommt Pädophilie bei homo- und bisexuellen nicht öfter vor als bei heterosexuellen Menschen und zum anderen kann die sexuelle Orientierung nicht anerzogen werden. Auch wenn dieses Vorurteil, von allen genannten, deshalb am wenigsten auf die Realität zutreffen mag, birgt es besonders für, im sozialen Bereich tätige, Homo- und Bisexuelle große Gefahren, wie in Kapitel 4.4.4 noch ausführlicher dargestellt wird (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 38 f). Das Resultat der dargestellten Stereotype kann eine krankhafte Angst und Abneigung heterosexueller Menschen gegenüber Homo- und Bisexuellen sein, die auch als Homophobie bezeichnet wird und sich in Diskriminierungen oder sogar Gewalttaten¹⁴ zeigt (vgl. Duden Band 5 1982, S. 312). Gleichwohl wäre es falsch zu behaupten, dass heterosexuelle Menschen prinzipiell Antipathien gegen Schwule, Lesben und Bisexuelle hegen. Vielmehr erfahren Homo- und Bisexuelle, wie in Kapitel 3.2.1 geschildert, in Deutschland eine stetig wachsende Toleranz, die auch in dem Abbau struktureller Diskriminierung sichtbar wird. Dennoch ist kritisch zu hinterfragen, ob die bloße Tolerierung nicht heterosexueller Lebensweisen ausreicht und nicht eher Akzeptanz nötig wäre, um beispielsweise eine Lern- oder Arbeitsumgebung zu schaffen, in der homo- und bisexuelle Menschen ihre Potentiale vollkommen nutzen können. So gaben in einer 2002 veröffentlichten Studie zur öffentlichen Meinung über Homosexualität 48,4 Prozent der heterosexuellen Männer an, sich in der Gegenwart eines Schwulen unbehaglich zu fühlen. Ebenso fühlen sich 42,7 Prozent der heterosexuellen Frauen unwohl, wenn eine Lesbe anwesend ist (vgl. Herek 2002, S. 51 f., zitiert nach Fiedler 2004, S. 77). Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie, die *Stefan Timmermanns* im Rahmen seiner Dissertation mit Schüler/ innen der Sekundarstufe I durchgeführt hat. 61 Prozent der Jungen und 32 Prozent der Mädchen haben eine negative Einstellung gegenüber homosexuellen Menschen. Bezogen auf den persönlichen Umgang mit Homosexuellen zeigten sogar 76 Prozent der Jungen und 43 Prozent der Mädchen eine ablehnende Haltung (2003, S. 125 f.). Es scheint angesichts dieser Zahlen schwer möglich, von einer Akzeptanz Homo- und Bisexueller zu sprechen, auch wenn betont werden muss, dass der Großteil der Menschen, die ablehnend reagieren selbst keine Schwulen, Lesben oder Bisexuellen kennen (vgl. Fiedler 2004, S. 78). Angesichts der gesellschaftlichen Situation lässt sich vermuten, dass es nicht heterosexuell orientierten Jugendlichen vielfach schwer fallen dürfte, ihre sexuelle Orientierung zu akzeptieren und eine selbstzufriedenstellende Identität zu entwickeln. Das nächste Kapitel wird sich daher mit dieser Problematik auseinandersetzen und die Identitätsentwicklung homo- und bisexueller Menschen beleuchten.

¹⁴ Im Rahmen der MANEO-Umfrage 2007/ 2008 zu Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Männern und Jugendlichen, gaben 40,6 Prozent der Befragten an, in dem vorangegangenen Jahr antihomosexuelle Gewalt erlebt zu haben (vgl. Maneo 2009, S. 16).

3.3 Von der sexuellen Orientierung zur sexuellen Identität

Die letzten Abschnitte waren gänzlich der sexuellen Orientierung, ihrer biologischen Aspekte, Erscheinungsformen, Entwicklungsperspektiven und der gesellschaftlichen Rezeption der Minoritätsausprägungen Homo- und Bisexualität gewidmet, wobei die Sexualorientierung, analog der Diversity-Dimensionen, wie eine von vielen Persönlichkeitseigenschaften verstanden werden musste. In diesem Kapitel soll nun ein Paradigmenwechsel begangen und die im Vorfeld untersuchte sexuelle Orientierung als Zentralsdimension der (sexuellen) Identität aufgefasst werden.

„Schon die Idee einer sexuellen Identität ist vieldeutig. Für viele Menschen der modernen Welt – vor allem für die sexuellen Randgruppen – ist sie ein absolut grundlegendes Konzept, das ein Gefühl von persönlicher Einheit, von sozialem Standort und manchmal sogar von politischer Überzeugung bietet“ (Weeks 2000, S. 163).

Das Zitat macht den grundlegenden Unterschied zwischen sexueller Orientierung und sexueller Identität deutlich. Im Gegensatz zu vielen anderen Kerndimensionen der menschlichen Identität, ist die Sexualorientierung eine für die Umwelt zunächst nicht wahrnehmbare Eigenschaft, auch wenn es Anzeichen geben mag, die auf ihre Ausprägung schließen lassen. Doch durch die Entwicklung der sexuellen Identität wird das unsichtbare sichtbar:

„Nicht viele sagen etwa ‚ich bin heterosexuell‘, weil das die für selbstverständlich gehaltene Norm, das große Unausgesprochene unserer Kultur ist. Aber zu sagen ‚ich bin schwul‘, ‚ich bin lesbisch‘ [...] heißt, eine Aussage über die eigene Zugehörigkeit zu machen und über die speziell eigene Haltung gegenüber dem dominanten Sexualkodex“ (Weeks 2000, S. 163).

Die Aussage über die eigene Identität wird mit „Coming-Out“ bezeichnet und meint die Entwicklung zwischen dem Erkennen der eigenen sexuellen Orientierung und der „Entscheidung für einen Lebensstil mit entsprechender Geschlechtspartnerwahl“ (Fiedler 2004, S. 99). Aus diesem Grunde findet das Coming-Out eigentlich, entsprechend des lerntheoretischen Konzepts, unabhängig von der sexuellen Orientierung statt (vgl. Fiedler 2004, S. 87). Allerdings hat *Jeffrey Weeks* richtig angemerkt, dass es für heterosexuelle Menschen faktisch keine Rolle spielt, daher soll sich der Begriff im Folgenden lediglich auf homo- und bisexuell orientierte Menschen beziehen. Das Coming-Out verläuft bei jedem, je nach eigener Persönlichkeit und sozialem Umfeld höchst unterschiedlich und beinhaltet die Phasen Identitätsfindung und Identitätsintegration (vgl. Fiedler 2004, S. 99 f.). Während der Identitätsfindung muss der Jugendliche den Spagat zwischen der eigenen klar werdenden homo- oder bisexuellen Orientierung auf der einen und einem heteronormativen Hintergrund auf der anderen Seite meistern (vgl. Fiedler 2004, S. 100). Hier liegt die große Herausforderung des Coming-Outs begründet, denn aufgrund ihrer eigenen heteronormativen Prägung haben die Jugendlichen in der Regel auch nur ein Zerrbild von homo- und bisexuellen Menschen, mit dem sie sich nicht identifizieren können (vgl. Watzlawik 2004, S. 48). Darüber hinaus kennen sie möglicherweise auch keine anderen Homo- und Bisexuellen persönlich, sodass sie die vorherrschenden Stereotype und Vorur-

teile lediglich an sich selbst überprüfen können. Aus diesem Grund kann es mehrere Jahre dauern, bis die Identitätsintegration, ausgehend von der Akzeptanz der eigenen nicht heterosexuellen Orientierung, stattfindet (vgl. Fiedler 2004, S. 100). Erst dann folgt üblicherweise der Schritt, der umgangssprachlich „Outing“ heißt und das öffentliche Bekenntnis zur Homo- oder Bisexualität bezeichnet. Das Outing erfolgt aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen immer früher und wird von vielen Homo- und Bisexuellen als Meilenstein in ihrer persönlichen Entwicklung verstanden (vgl. Fiedler 2004, S. 100). Tatsächlich ist das Outing eine Handlung mit großer Tragweite für das Leben der Betroffenen, denn „dem Coming-out [gehen] immer der Ausschluss und die Verwerfung der Homosexualität voraus [...]“ (Woltersdorff 2005, S. 173). Daher hat ein Outing immer auch eine ambivalente Komponente, umfasst es doch ein durchaus stolzes Selbstbekenntnis, als auch eine dadurch erworbene Außenseiterrolle, die mit der potentiellen Möglichkeit der ständigen Gefährdung einhergeht (vgl. Woltersdorff 2005, S. 173). Ferner gibt es nicht nur *ein* Outing. So lang die Gesellschaft heteronormativ geprägt ist, wird zwangsläufig ein Outing dem anderen folgen müssen. Die vormals höchst private Kerndimension „sexuelle Orientierung“ wird zur höchst öffentlichen „sexuellen Identität“. Egal ob im Theater, Restaurant, Hotel, Beruf, in der Schule oder bei der Anmietung einer Wohnung, das Stigma der von der Norm abweichenden sexuellen Orientierung wird wie ein Damoklesschwert über dem Menschen schweben, auch wenn manche der genannten Bereiche vornehmlich bei Nicht-Singles zum Tragen kommen werden. Aus diesem Grund ist die Sexualorientierung für Homo- und Bisexuelle die entscheidende identitätsstiftende Eigenschaft die, bei einem offenen und ehrlichen Umgang mit der Umwelt, ständig kommuniziert werden muss und das Leben in vielen Fragen bestimmt. *Jeffrey Weeks* bemerkte hierzu:

„Es [das Coming-Out, d. V.] heißt auch, der sexuellen Identität gegenüber anderen Identitäten den Vorrang einzuräumen, also tatsächlich zu sagen, daß [sic] wie wir uns selbst sexuell sehen, wichtiger sei als alle Klassen-, Rassen- oder Berufsloyalitäten [...] und [...] wir demonstrativ von unserem wahren Wesen, von unserem wirklichen Selbst sprechen“ (2000, S. 163).

Deshalb ist es zusammenfassend unabdingbar, die Kerndimension „sexuelle Orientierung“ angemessen im Diversity-Konzept zu berücksichtigen und damit allen Menschen, unabhängig ihrer sexuellen Identität, die Chance zu geben, ihre Fähigkeiten zu nutzen. Für, in der beruflichen Entwicklung stehende, Homo- und Bisexuelle ist es dabei besonders wichtig, dass sie Akzeptanz erfahren und keine Angst vor Diskriminierung haben müssen. Demgemäß sollte die berufliche Bildung sowohl im Kontext der berufsbildenden Schule, als auch auf Betriebsebene die Rahmenbedingungen schaffen, dieses zu ermöglichen, wodurch zwei relativ unterschiedliche soziale Systeme in die Pflicht genommen werden, adäquat mit menschlicher Vielfalt umzugehen. Aus diesem Grund rückt im Folgenden der Umgang mit Homo- und Bisexualität in der beruflichen Bildung in den Fokus, wobei damit die Auseinandersetzung mit dem angesprochenen Spannungsfeld komplementiert wird.

4 Homo – und Bisexualität im Kontext der berufsbildenden Schulen

4.1 Pluralität als Fundament im beruflichen Schulwesen

Deutschlandweit absolvieren ungefähr zwei Drittel jeder Kohorte eine Ausbildung im dualen System und besuchen somit eine Berufsschule (vgl. Rebmann, Tenfelde & Uhe 2005, S. 121). Darüber hinaus gibt es viele weitere Schulformen der beruflichen Bildung, wie das Berufsvorbereitungsjahr, die Berufseinstiegsklasse, die Berufsfach-, Fachober-, Berufsoberschule und das Fachgymnasium, die einen stetigen Zuspruch erfahren (vgl. Rebmann, Tenfelde & Uhe 2005, S. 122). Die berufliche Orientierung verbindet alle Schulformen, von ihrer Konzeption sind sie jedoch zum Teil stark verschieden und sprechen daher auch gänzlich verschiedene Zielgruppen an. So dient die Berufseinstiegsklasse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, die Berufsfachschule häufig zum Überbrücken der Zeit bis zur Aufnahme einer Ausbildung, die Fachober- und Berufsoberschulen ermöglichen den Erwerb der Fachhoch- bzw. der fachgebundenen Hochschulreife, das Fachgymnasium vermittelt berufliche Kompetenzen und befähigt zum allgemeinen Hochschulstudium und die Berufsschule ist obligatorischer Bestandteil der dualen Ausbildung, in einer der derzeit 349 anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009). Dennoch sind alle Schulformen, so verschiedenartig sie auch sein mögen, unter dem Dach des beruflichen Schulwesens vereint. In den meisten Fällen bietet sogar die einzelne berufsbildende Schule ein breites Spektrum von Schulformen der beruflichen Bildung und zudem Berufsschulen mehrerer Schwerpunkte an. Deswegen unterscheiden sich die berufsbildenden, in ihrer horizontalen Vielfalt, grundlegend von den allgemeinbildenden Schulen. Mögen in der Tiefenbetrachtung allgemeinbildende Schulen durchaus von Vielfalt geprägt sein, erweitern berufsbildende Schulen diese Komponente noch durch eine mannigfaltige Breite der Anspruchsgruppen (vgl. Müller 2009, S. 92). Zumindest in den Pausen treffen Schüler/ innen ohne Abschluss auf Haupt- und Realschulabsolvent(inn)en oder Mitschüler/ innen mit höherer Reife (vgl. Müller 2009, S. 101). 16-Jährige besuchen die berufsbildenden Schulen genauso wie 30-Jährige Umschüler/ innen. Vollzeitschüler/ innen verbringen fünf Tage die Woche in der berufsbildenden Schule, Berufsschüler/ innen haben hingegen häufig nur zwei Schultage die Woche und nehmen folglich völlig anders am Schulleben teil. Doch auch die Absolventen/ innen einer dualen Ausbildung können, sogar in einem Fachbereich, grundverschieden sein. Angehende Bankkaufleute haben beispielsweise oft wenige Gemeinsamkeiten mit Gesundheits- oder Einzelhandelskaufleuten und auch innerhalb eines Berufes kann nicht von einer homogenen Gruppe gesprochen werden. Gleichwohl besuchen alle Lernenden, unabhängig von der Schulform, die gleichen berufsbildenden Schulen, die so zu einem Schmelztiegel der menschlichen Vielfalt werden. Wie bereits mehrfach geschildert, ist dadurch das berufliche, mehr als jedes andere, Schulwesen gefordert, mit der Pluralität seiner Anspruchsgruppen suffi-

zient umzugehen (vgl. Müller 2009, S. 93). Mit Hilfe der Kerndimension „sexuelle Orientierung“, die in dieser Arbeit quasi als Lackmustest fungiert, wird im Weiteren untersucht, wie es um die Akzeptanz der von den berufsbildenden Schulen untrennbaren menschlichen Vielfalt bestellt ist und welche Konsequenzen daraus gezogen werden sollten.

4.2 Einstellungen Jugendlicher zur Homo- und Bisexualität

Bereits in Kapitel 3.2.2 wurde ein kurzer Eindruck, bezüglich der Einstellungen Jugendlicher zur Homo- und Bisexualität vermittelt, welcher nun weiter differenziert und vertieft werden soll. Leider gibt es zu diesem Themenfeld bisher keine Untersuchungen, die exklusiv im Bereich der berufsbildenden Schulen durchgeführt wurden. Deshalb soll vornehmlich die schon erwähnte Studie von *Stefan Timmermanns* Verwendung finden, deren Resultate, aufgrund ihrer Anlegung, gut auf die berufliche Bildung übertragen werden können.¹⁵ Ein wichtiges Ergebnis seiner Befragung ist, dass Jugendliche zwar in der Lage sind, Homo- und Bisexuelle differenziert wahrzunehmen, aber dennoch vielfach schwerwiegende Ängste und Stereotype mit ihnen verbinden (vgl. Timmermanns 2003, S. 121). Diese Ambivalenz zeigt sich besonders in den Antworten auf die offenen Fragenstellungen seiner Studie. So gaben beispielsweise nur 10 Prozent der Befragten an, dass homo- und bisexuelle Menschen anders sind als Heterosexuelle, dennoch wurden Homo- und Bisexuelle selten mit positiven Eigenschaften assoziiert: „10% nennen auf die offene Frage, wie Homosexuelle sind, positive Eigenschaften bei Lesben. 20% (10% Jungen, 30% Mädchen) tun dasselbe bei Schwulen“ (Timmermanns 2003, S. 104 f.). Doch auch explizit negative Eigenschaften verbanden nur 16 Prozent der Jungen und 8 Prozent der Mädchen mit Homo- und Bisexuellen, diese wurden dann allerdings in der Regel als Verunglimpfung formuliert, die durchaus raue Töne anschlugen (vgl. Timmermanns 2003, S. 105). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Befragten in der überwiegenden Mehrheit annahmen, besonders homosexuelle Männer am Aussehen und Verhalten erkennen zu können (vgl. Timmermanns 2003, S. 105 f.). *Stefan Timmermanns* schließt daraus, dass die befragten Jugendlichen ein großes Bedürfnis haben, sich von Homo- und Bisexuellen, im Hinblick auf etwaige Unsicherheiten bezüglich ihrer eigenen sexuellen Orientierung, distanzieren zu können (2003, S. 105). Dementsprechend überrascht es nicht, dass die artikulierten „Erkennungsmerkmale“ die gesamte Bandbreite der schon in Kapitel 3.2.2 genannten Stereotypen und Vorurteile abdeckt, wobei viele die Annahme der gegensätzlichen Geschlechtsidentität und übersteigerten Sexualität in sich tragen. So gehen 35 Prozent der männlichen und 15 Prozent der weiblichen Jugendlichen davon aus, dass Sex die primäre Beschäftigung homosexueller Menschen ist (vgl. Timmermanns

¹⁵Grundlegend für diese Einschätzung ist die Breite der Untersuchung, die die Pluralität der beruflichen Bildung angemessen widerspiegelt. So besuchten 64 Prozent der Befragten die 9. oder 10. Klasse; 32 Prozent der Befragten waren Haupt-, 26 Prozent waren Real-, 29 Prozent waren Gesamtschüler/innen und 14 Prozent Gymnasiasten (vgl. Timmermanns 2003, S. 95).

2003, S. 107). Das Urteil der Befragten zur Homo- und Bisexualität entspricht dem Bild, welches sie über nicht heterosexuelle Menschen haben:

„Wie eine repräsentative Studie des Münchener Meinungsforschungsinstitutes iconkids & youth belegt, finden zu Beginn des 21. Jahrhunderts 71% der Jungen und 51% der Mädchen zwischen 12 und 17 Jahren Lesben und Schwule ‚nicht‘ oder ‚überhaupt nicht gut‘“ (Timmermanns 2008, S. 58).

Ein ähnliches Bild zeichnet die von *Bernd Simon* mit 900 Schüler(inne)n, im Alter von 14 – 20 Jahren, durchgeführte Studie, bei der fast die Hälfte äußerten, zwei in der Öffentlichkeit küssende Männer als abstoßend zu empfinden (vgl. Quarz 2009). Natürlich haben die beiden Studien nicht die gleiche Einstellung abgefragt, dennoch sind die Werte in Bezug auf die in Kapitel 3.2.2 bereits zitierten der Studie *Stefan Timmermanns* stimmig, sodass sie als realistisch einzuschätzen sind. Es lässt sich also zusammenfassend festhalten, dass weit über die Hälfte der Schüler/ innen in Deutschland mittlere bis starke homophobe Einstellungen vertritt. Kritisch anzumerken wäre allerdings, dass die zitierten Studien schon ein paar Jahre alt sind und daher unter Umständen nicht mehr den aktuellen Stand der Forschung widerspiegeln. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass sich die Grundhaltung der Jugendlichen in den letzten sieben Jahren wesentlich verbessert hat. Vielmehr kommt das niedersächsische Sozialministerium zu dem Schluss, dass der Umfang der negativen Gefühle in Bezug auf Homosexualität in den letzten 30 Jahren unverändert geblieben ist (vgl. Quarz 2009). Infolgedessen ist es nicht verblüffend, dass „schwul“ und „Schwuchtel“, wie bereits in der Einleitung erwähnt, die häufigsten Schimpfwörter in deutschen Schulen sind. Doch sind die Schüler/ innen der berufsbildenden Schulen genauso intolerant gegenüber Homo- und Bisexuellen? Aufgrund der, im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen, größerer Vielfalt der Schülerschaft könnte vermutet werden, dass Intoleranz keine Rolle im Alltag der berufsbildenden Schulen spielt. Schon das Diversity-Kapitel dieser Arbeit hat jedoch gezeigt, dass diese Kausalitätskette nicht zutrifft. Akzeptanz und Offenheit sind keine Geisteshaltungen, die zwangsläufig aus dem Vorhandensein von Vielfalt generiert werden. Auch berufsbildende Schulen können homophobe Orte sein, die homo- und bisexuellen Menschen den Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung schwer machen. Das nächste Kapitel wechselt deshalb die Perspektive und stellt die Situation der unmittelbar von Homophobie und Intoleranz betroffenen Schüler/ innen dar und wird zeigen, inwieweit die Vorstellung des mehrheitlich homophoben Umfelds in der beruflichen Bildung erhalten werden kann.

4.3 Situation homo- und bisexueller Schüler/ innen

4.3.1 Umgang der Schüler/ innen mit eigener Homo- oder Bisexualität

Der vorangegangene Abschnitt zeichnete, im Bezug auf die Akzeptanz der Vielfalt sexueller Orientierungen, ein eher düsteres Bild von den berufsbildenden Schulen. Daraus resultiert die These, dass das Schul- und Klassenklima für homo- und bisexuelle Schüler/ innen mangelhaft ist. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ließen sich Belege für die Bestätigung dieser

Vermutung finden und das Kapitel könnte schon hier abgeschlossen werden. Im Bezug auf die beschriebene Pluralität des beruflichen Schulwesens, scheint es aber nötig, dieser Ansicht differenzierter zu begegnen, wobei zwei Faktoren besonders beachtet werden sollen: Zum einen ist die Schülerschaft der berufsbildenden Schulen keine homogene Gruppe und somit auch keine Peergroup im klassischen Sinne (vgl. Kapitel 4.1). Zum anderen sind auch die homo- und bisexuellen Schüler/ innen hinsichtlich ihrer Persönlichkeit heterogen und unterscheiden sich insbesondere in der Ausprägung ihres schulbezogenen Selbstentwurfs, der einen direkten Einfluss auf ihre schulische Gesamtsituation hat. Infolgedessen scheint es zur Darstellung der Situation homo- und bisexueller Schüler/ innen nötig, die in Kapitel 3.3 gemachten Aussagen im Kontext der beruflichen Bildung zu konkretisieren und die möglichen Selbstentwürfe nicht heterosexueller Schüler/ innen darzustellen und in Beziehung zu den schulformspezifischen Milieus zu bringen, wobei dieses Konzept später, leicht modifiziert, auch auf nicht heterosexuelle Lehrkräfte und das soziale System „Ausbildungsbetrieb“ übertragen werden kann. Eigentlich scheint die Spielbreite der möglichen Selbstentwürfe für homo- und bisexuelle Schüler/ innen begrenzt, entweder sie sind oder sie sind nicht geoutet. Tatsächlich kommt es der Realität aber näher, die Daseinsentwürfe von Schwulen, Lesben und Bisexuellen in die Kategorien „Vortäuschen“, „Verbergen“, „Implizit Out“ und „Explizit Out“ zu unterscheiden, die je nach vorliegendem Umfeld variieren können (vgl. Köllen 2010, S. 108).¹⁶ Der restriktivste schulbezogene Selbstentwurf ist das *Konzept des Vortäuschens eines heterosexuellen Lebens* (vgl. Köllen 2010, S. 60). Der bzw. die Schüler/ in hält dabei für sein/ ihr schulisches Umfeld die Illusion der Heterosexualität aufrecht. Dieses geschieht durch das Erzählen von fiktiven Freizeiterlebnissen, einem besonders stereotyp heterosexuellen, vielleicht auch homophoben Verhaltens oder sogar dem Eingehen bzw. Simulieren einer heterosexuellen Partnerschaft. Die „äußere“ Situation dieser Schüler/ innen kann, sofern die Maskerade glaubhaft genug ist, als positiv bezeichnet werden. Aufgrund ihrer sexuellen Orientierung werden sie mit dieser Strategie keine Diskriminierungen zu erwarten haben. Die aus diesem Selbstentwurf resultierende „innere“ Situation der Betroffenen ist jedoch katastrophal. Das Vorspielen der heterosexuellen Orientierung ist mit viel Kraft verbunden, die aus Angst die heterosexuelle Rolle nicht glaubhaft darzustellen, zu einer sozialen Isolation und letztlich seelischen Zermürbung führen kann (vgl. Lucas & Woods 1993, zitiert nach Köllen 2010, S. 61). Ein Jugendlicher bemerkte hierzu: „Der größte Feind [...] sitzt also im eigenen Herzen“ (Nds. MS 2001, S. 17). Aufgrund der hohen psychischen Belastung werden diese Strategie lediglich Schüler/ innen anwenden, die Schulformen/ Klassen mit einem extrem homophoben Klima besuchen, Gespräche über das Privatleben nicht vermeiden können

¹⁶ Das dargestellte Konzept wurde in dieser Form von *Thomas Köllen* für den Arbeitsplatz entwickelt und wird daher für das berufliche Schulwesen transformiert. Die Konsequenz daraus ist, dass leider keine Daten zur Verfügung stehen, die die quantitativen Ausprägungen der einzelnen Selbstentwürfe für die berufsbildenden Schulen darstellen.

und im Falle eines Outings Diskriminierungen, Mobbing oder sogar körperliche Gewalt zu erwarten haben. Ein vergleichbares Klassenklima, aber die Möglichkeit der Vermeidung über den Unterricht hinausgehender sozialer Kontakte mit den Mitschüler(inn)en, wie z. B. bei Teilzeitschulformen, begünstigt den Selbstentwurf des *Verbergens der sexuellen Orientierung*:

„Diese Strategie beinhaltet sowohl das sprachliche Ausweichen bzw. das Setzen von alternativen thematischen Schwerpunkten, wenn es ‚droht‘, in der Kommunikation privat zu werden, als auch das generelle Vermeiden privater Gesprächssituationen“ (vgl. Maas 1999, S. 211f., zitiert von Köllen 2010, S. 61).

Dieser Selbstentwurf ist für homo- und bisexuelle Schüler/ innen mit großer Ambiguität verbunden. Sofern es tatsächlich gelingen sollte, in der Schule stets private Gespräche zu vermeiden, ist die Situation für die/ den Betreffende(n) zumindest nicht negativ, da keine durch die sexuelle Orientierung motivierte Diskriminierungen zu erwarten sind. Der Preis dieser Strategie ist jedoch die, aufgrund des sozialen Rückzugs, zu erwartende Außenseiterrolle, die wiederum „Gefahren“ birgt (vgl. Maas 1999, S. 211f.; zitiert nach Köllen 2010, S. 62). Sollten die Mitschüler/ innen die sexuelle Orientierung hinterfragen, wird die Angst vor dem Outing zur Hydra und der/ die Schüler/ in genötigt offen zur Homo- bzw. Bisexualität zu stehen und sich der möglichen Diskriminierung auszusetzen oder zur vortäuschenden Strategie überzugehen. Klassen oder Schulformen, die die Anwendung dieses Selbstentwurfes nötig machen, sind also alles in allem auch nicht als tolerant hinsichtlich der Vielfalt der Sexualorientierungen einzustufen. Der Strategie *implizit out* bezeichnet eine besondere Form des Selbstentwurfes homo- und bisexueller Menschen, welche im Kern besagt, dass der/ die Betreffende seinem/ ihrem Umfeld einen Interpretationsspielraum bezüglich der Ausprägung der sexuellen Orientierung lässt (vgl. Köllen 2010, S. 84). Im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Selbstentwürfen wird dabei die Umwelt nicht bewusst getäuscht oder im Unklaren gelassen, vielmehr bedingt sie letztlich den Grad des offenen Umgangs mit der Sexualorientierung (vgl. Köllen 2010, S. 85). Dieser Selbstentwurf ist der vielfältigste und von Schüler/ innen praktikierbar in deren Klassen das Klima weder homophob noch homophil ist, bzw. die Vielfalt der sexuellen Orientierung, zum Beispiel aufgrund von Diversity-Maßnahmen, akzeptiert wird und deswegen nicht näher thematisiert werden muss. Homo- oder bisexuelle Schüler/ innen die mit einem toleranten oder nur leicht homophoben Klassenklima konfrontiert sind und keine Angst vor Diskriminierungen haben müssen, können sich auch für einen *explizit out* Selbstentwurf entscheiden, bei dem das „Umfeld offensiv mit der eigenen Homosexualität [bzw. Bisexualität, d. V.] konfrontiert [wird]“ (Köllen 2010, S. 64). Besonders im Prozess der sexuellen Identitätsentwicklung stehende Jugendliche werden, unter Voraussetzung der genannten Rahmenbedingungen, diesen Daseinsentwurf vorziehen, wobei zu erwarten ist, dass sie je nach Situation zu einem *implizit out* Verhalten wechseln. Bezogen auf die Situation für homo- und bisexuelle Jugendliche an berufsbildenden Schulen sind die letztgenannten

Selbstentwürfe positiv einzustufen, da sie zumindest ein stark homophobes Klassenklima ausschließen. Abschließend ist jedoch anzumerken, dass die von den jeweiligen Selbstentwürfen abgeleiteten Einschätzungen des Klassenklimas für homo- und bisexueller Schüler/ innen relativiert werden müssen, sofern die Betroffenen Mischkonzepte im Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung anwenden, also z. B. nur gegenüber einigen Mitschüler/ innen geoutet sind. Aufgrund des relativ engen sozialen Systems einer Berufsschulklasse ist diese Strategie aber wahrscheinlich nicht dauerhaft durchzuhalten und letztlich ein ausnahmsloses (Fremd-)Outing unausweichlich.

4.3.2 Schulformspezifische Differenzen des Klassenklimas für nicht heterosexuelle Schüler/ innen

Welchen Selbstentwurf begünstigen die berufsbildenden Schulen und welche Situation lässt sich davon für homo- und bisexuelle Schüler/ innen ableiten? Im Hinblick auf die dargelegten Einflussgrößen muss eingestanden werden, dass diese Frage selbst für eine einzelne berufsbildende Schule schwerlich und für mehrere praktisch gar nicht zu beantworten ist. Zwar ergab die schon zitierte Studie des niedersächsischen Sozialministeriums, dass 62 Prozent der männlichen homosexuellen Schüler in ihrer Klasse geoutet sind (2001, S. 19), dennoch sind die Schulformen und das Schülerklientel selbst einer berufsbildenden Schule einfach zu vielfältig, als dass generalisierende Aussagen seriös getroffen werden könnten.¹⁷ Gleichwohl gibt es Parameter, die Vermutungen bezüglich des Klimas für homo- und bisexuelle Schüler/ innen erlauben. Ein wichtiger Indikator für etwaige homophobe Einstellungen ist das Bildungsniveau: „Im Vergleich zu den Mittel- und Hochgebildeten stimmen die Niedriggebildeten homophoben Einstellungen durchschnittlich am stärksten zu“ (Heyder 2007). Darum ist zu erwarten, dass in Schulformen der beruflichen Bildung, die niedrige oder keine Eingangsvoraussetzungen haben am ehesten mit Homophobie zu rechnen ist. Im Bezug auf das niedersächsische Schulwesen sind davon vor allem die Vollzeitschulformen „Berufsvorbereitungsjahr“, „Berufseinstiegsklasse“ und im geringen Maße die „Berufsfachschule“ betroffen.¹⁸ Ein weiterer, besonders im beruflichen Bildungswesen, nicht zu unterschätzender Aspekt ist die verstärkte Homophobie bei Schüler/ innen mit Migrationshintergrund. So konnte *Bernd Simon* in einer 2006 mit Berliner Gymnasial- und Gesamtschüler/ innen durchgeführten Studie nachweisen, dass

„die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR bzw. ‚Türkei‘) [...] eindeutig homosexuellenfeindlichere Einstellungen [zeigten] als die befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede bestätigen sich auch bei separater Betrachtung von männlichen und weiblichen Befragten, Befragten aus Akademikerhaushalten und Nichtakademikerhaushalten sowie bei getrennter Betrachtung von schwulen- und lesbenfeindlicher Einstellung“ (Simon 2008, S. 27).

¹⁷ Für homosexuelle Frauen und Bisexuelle liegen keine Werte vor.

¹⁸ Das Berufsvorbereitungsjahr kommt für Schüler/ innen in Frage die keine Abschlussklasse besucht haben, die Berufseinstiegsklasse setzt den Besuch dieser und die Berufsfachschule mindestens den Hauptschulabschluss voraus (vgl. § 2 Abs. 1 Anlage 2 zu § 33 BbS-VO; § 2 Abs. 1 Satz 1 Anlage 3 zu § 33 BbS-VO).

Problematisch ist nun, dass ein Migrationshintergrund auffallend häufig mit der Hauptschule als Herkunftsschule verbunden ist (vgl. Müller 2009, S. 101). Daraus folgt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die grundsätzlich schon zu homophoberen Ansichten neigen, tendenziell häufiger die oben genannten Schulformen besuchen werden. Besonders im Berufsvorbereitungsjahr und der Berufseinstiegsklasse werden homo- und bisexuelle Schüler/innen daher, unabhängig ihrer Ethnizität, genötigt sein, eine heterosexuelle Sexualorientierung vorzutäuschen und selber öffentlich homophobe Ansichten zu vertreten, um nicht Opfer von Pöbeleien und körperlicher Gewalt seitens der Mitschüler/innen zu werden. Die Situation dieser Schüler/innen ist deshalb als höchst prekär zu bezeichnen. Allerdings soll nicht der Eindruck entstehen, dass Homophobie im Kontext der berufsbildenden Schule ein exklusives Phänomen der Schulformen wäre, deren Lernende ein niedriges Bildungsniveau und vermeintlich häufiger einen Migrationshintergrund haben. Auch Schulformen, die Schüler/innen mit einem höheren Bildungsniveau und –ziel ansprechen, wie die Berufs-, Berufsoberschule oder das Fachgymnasium, sind nicht automatisch ein Homo- und Bisexuellen-freundlicher Ort. So zeigte die 2009 veröffentlichte MANEO-Umfrage zur Gewalterfahrung homo- und sexueller Männer und Jugendlicher, dass 54,9 Prozent der befragten Schüler an beruflichen Schulen bereits von schwulenfeindlicher Gewalt betroffen war.¹⁹ Damit sind die Schüler der berufsbildenden Schulen die am zweithäufigsten von anti-homosexueller Gewalt tangierte Gruppe (vgl. Maneo 2009, S. 19). In der Altersklasse der bis 18-Jährigen war der subjektiv bedeutsamste Gewaltvorfall in 20,2 Prozent der Fälle zudem eine Körperverletzung (vgl. Maneo 2009, S. 20). Zwar ist es nicht möglich aus der Untersuchung abzuleiten, welche Schulformen der beruflichen Bildung die Opfer besuchten, es lässt sich aber vermuten, dass die Gewaltfälle nicht nur Schüler des Berufsvorbereitungsjahrs oder der Berufseinstiegsklasse betrafen. Darüber hinaus sollte nicht ausgeblendet werden, dass auch Lehrkräfte durchaus homophobe Einstellungen im Klassenzimmer wie „Schwule seien keine richtigen Menschen“ (Nds. MS 2001, S. 18) verbreiten und somit zu einer anti-homosexuellen Grundstimmung beitragen können. Trotzdem werden homo- und bisexuelle Schüler/innen ihr Outing in der Klasse vor allem von ihren Mitschüler(inne)n abhängig machen, auch wenn Lehrkräfte dieses unterstützen können. Natürlich darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass auch Lehrer/innen nicht per se heterosexuell orientiert sind, wie im nächsten Kapitel verdeutlicht werden soll.

¹⁹ Daraus lässt sich allerdings nicht ableiten, dass die berufsbildende Schule auch der Ort des Gewaltvorfalls war.

4.4 Situation homo- und bisexueller Lehrkräfte

4.4.1 Gesellschaftliche Akzeptanz homo- und bisexueller Lehrkräfte und deren rechtliche Situation

Es ist unbestreitbar, dass auch Lehrer/ innen der gleichen Vielfalt sexueller Orientierungen unterliegen wie ihre Schüler und Schülerinnen. Ein von *Karl-Oswald Bauer* erstmalig im Jahr 1994 veröffentlichter Aufsatz greift diesen Umstand auf und fragt provokativ: „Dürfen Schwule Schule halten?“. Diese Frage beinhaltet sowohl den Aspekt der rechtlichen Situation, als auch die gesellschaftliche Akzeptanz nicht heterosexueller Lehrer/ innen, welche durch die in Kapitel 3.2.2 vorgestellten Stereotype und Vorurteile determiniert wird und sowohl von den Kolleg(inn)en, den Schüler/ innen sowie deren Eltern gestellt werden könnte. Somit sind die betroffenen Lehrkräfte mit drei verschiedenen Anspruchsgruppen und unter Umständen auch unterschiedlichen Stereotypen konfrontiert. Bezogen auf die Elternschaft, die allerdings im beruflichen Schulwesens aufgrund des Alters der Schüler/ innen vielfach eine eher untergeordnete Rolle spielt, ist im Besonderen das Vorurteil, dass Homo- und Bisexuelle dazu neigten, Jugendliche zu „verführen“ heikel (vgl. GEW 2007, S. 8).

„Wie es ein schwuler Lehrer in einem Interview (Rauchfleisch 1995) formuliert hat, ist dies ein ‚Totschlägerthema‘, mit dem in sozialen Berufen Tätige in schlimmster Weise diskriminiert werden können“ (Rauchfleisch 2001, S. 38).

Hier hilft nur eine konsequente Aufklärung, zum Beispiel auf Informationsabenden, um diese, aus Unwissenheit entstehende, Angst der Elternschaft auszuräumen. Allerdings ist nicht garantiert, dass alle unterschwelligen Befürchtungen ausgeräumt werden können. So wäre es denkbar, dass eine kritische Situation entstehen könnte, wenn sich ein(e) Schüler/ in vor seinen/ ihren Eltern zu seiner/ ihrer Homo- oder Bisexualität bekennt, der/ die häufig von einer ebenfalls homo- oder bisexuellen Lehrkraft unterrichtet wird. Es ist nachzuvollziehen, dass die Eltern eines homo- oder bisexuellen Kindes nach „Gründen“ für seine sexuelle Orientierung suchen. Der Rückschluss, dass die nicht heterosexuelle Lehrkraft für die Sexualorientierung des Kindes verantwortlich ist, liegt im ersten Moment nahe und wird sich, so abwegig er auch sein mag, nie ganz ausmerzen lassen. Die betreffende Lehrkraft wird wenige Chancen haben, dieser Situation entgegenzuwirken und muss, im etwaigen Falle einer Eskalation der Lage, auf die Unterstützung des Kollegiums bauen können. Es wäre allerdings falsch zu behaupten, dass Eltern grundsätzlich ablehnend auf homo- und bisexuelle Lehrer/ innen reagieren. In der 1993 vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung durchgeführten Repräsentativbefragung zur Einstellung gegenüber homosexuellen Lehrkräften, gaben 40 Prozent der westdeutschen und 50 Prozent der ostdeutschen Bundesbürger an, homosexuelle Pädagogen zu akzeptieren (vgl. Bauer 1994).²⁰ Etwa „nur“ die Hälfte der Eltern steht nicht heterosexuellen Lehrern und Lehrerinnen demnach skeptisch gegenüber. Höhere Ablehnungswerte gibt es von der

²⁰ Im Hinblick auf das Alter der Befragung ist es durchaus möglich, dass sich die Akzeptanzwerte verbessert haben, wobei es wahrscheinlich ist, dass auch hier die in Kapitel 4.2 gemachte Aussage, bezüglich der gesellschaftlichen Konstanz von Aversionen gegen Homo- und Bisexuelle, zutreffen wird.

Seite der Schüler/ innen, die äußert selten positive Einstellungen zu homo- und bisexuellen Lehrkräften äußern (vgl. Timmermanns 2003, S. 118). Als Begründung geben die Lernenden an, dass homosexuelle Lehrer Jungen und homosexuelle Lehrerinnen Mädchen bevorzugen könnten. Im Bezug auf schwule Lehrer, wird zudem insbesondere auf Seite der Schüler eine starke Angst vor körperlichen Übergriffen deutlich (vgl. Timmermanns 2003, S. 118). Allerdings gelten die in Kapitel 4.3.2 formulierten schulformspezifischen Differenzen der Akzeptanz und daraus resultierenden Situation homo- und bisexueller Schüler/ innen der beruflichen Bildung auch für deren Lehrkräfte.

Rechtliche Situation homo- und bisexueller Lehrkräfte

Die rechtliche Situation homo- und bisexueller Lehrkräfte des öffentlichen Schulwesens ist, als positiv zu bewerten.²¹ Weder im Referendariat, bei der Einstellung oder im laufenden Schuldienst dürfen homo- und bisexuelle Menschen benachteiligt werden (vgl. GEW 2005, S. 29 ff.). Desweiteren darf die sexuelle Orientierung nicht für eine etwaige Verbeamtung oder Beförderung relevant sein und auch eine Ver- oder Umsetzung aufgrund der Sexualorientierung ist rechtlich nicht zulässig (vgl. GEW 2005, S. 31 f.). Eine Diskriminierung finanzieller Art ergibt sich allerdings noch aus dem Beamtenbesoldungs- und versorgungsrecht einiger Bundesländer. Bremen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein und das Saarland haben, gemäß der Direktive des Europäischen Gerichtshofes, den Familienzuschlag und die Hinterbliebenenpension für verpartnerte Beamte und Beamtinnen mit denen für verheiratete gleichgestellt, die Gleichstellung in den anderen Bundesländern, wie Niedersachsen, steht noch aus, wird letztlich aber bald folgen müssen (vgl. Lesben- und Schwulverband in Deutschland 2010). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen für homo- und bisexuelle Lehrer/ innen der gesellschaftlichen Akzeptanz bei weitem voraus sind. Doch was folgt daraus für die direkt Betroffenen? Sollten sie offen zur ihrer sexuellen Orientierung stehen oder tun sie gut daran diese möglichst zu verbergen?

4.4.2 Umgang der Lehrer/ innen mit eigener Homo- bzw. Bisexualität in der Schule

Bezogen auf die möglichen Selbstentwürfe zum Umgang mit der eigenen Homo- oder Bisexualität unterscheiden sich die betroffenen Lehrkräfte kaum von ihren Schüler/ innen. Im Gegensatz zu homo- und bisexuellen Schüler(inne)n haben die nicht heterosexuell-orientierten Lehrkräfte, mit den Lernenden und Kolleg(inn)en, jedoch zwei wichtige Anspruchsgruppen, bei denen getrennte schulbezogene Selbstentwurfsstrategien angewendet werden können.²²

²¹ Besonders im Bereich der Schulen in kirchlicher Trägerschaft gibt es teilweise massive Diskriminierungen homo- und bisexueller Menschen (vgl. Lesben- und Schwulverband in Deutschland 2010). Für das berufliche Schulwesen spielen diese jedoch keine Rolle und werden daher hier auch nicht behandelt.

²² Da es wahrscheinlich nicht möglich ist bei den Schüler/ innen und deren Eltern verschiedene Selbstentwürfe anzuwenden, wird hier nur von zwei Anspruchsgruppen gesprochen.

Generell sind daher drei verschiedene Möglichkeiten im Umgang mit der Sexualorientierung in den berufsbildenden Schulen denkbar. Die erste Option für die betroffene Lehrkraft ist, sowohl vor dem Kollegium, als auch vor der Schülerschaft die sexuelle Orientierung, unter Anwendung der in Kapitel 4.3.1 geschilderten Maßnahmen zu verbergen oder gar eine andere Sexualorientierung vorzutäuschen (vgl. GEW 2005, S. 35). Sofern der oder die Lehrer/ in im privaten Umfeld geoutet ist, wird die psychische Belastung, die aus diesem Verhalten resultiert, aufgrund der Angst vor dem Outing wider Willen allerdings immens sein. Lediglich bei einer großen räumlichen Entfernung der Schule und des Wohnortes oder einer starken Einschränkung des öffentlichen Privatlebens ist es vorstellbar, dass die Sexualorientierung dauerhaft nicht vom schulischen Umfeld bemerkt wird. Nur eine außerordentliche Homophobie der Schülerschaft und des Lehrkollegiums kann demzufolge diese Verhaltensweise erklären. Homo- und bisexuellenfeindliche Ansichten machen prinzipiell nicht vor dem Lehrerzimmer halt, dennoch lassen die in dieser Arbeit zusammengetragenen Erkenntnisse darauf hoffen, dass nicht heterosexuelle Lehrkräfte seitens des Kollegiums mehr Unterstützung als Benachteiligungen erfahren. Die zweite Möglichkeit des Umgangs mit der Sexualorientierung beruht daher darauf, zwar im Kollegium implizit oder explizit out zu sein, aber vor den Schüler(inne)n einen vortäuschenden oder verbergenden schulbezogenen Selbstentwurf zu praktizieren (vgl. GEW 2005, S. 35). Die Probleme dieser Strategie sind der ersten sehr ähnlich, die Fallhöhe bei einem unfreiwilligen Outing durch die Schülerschaft ist jedoch, durch die zu erwartende Rückendeckung der Kolleg(inn)en niedriger. Die Gefahr eines Fremdoutings bleibt der Lehrkraft bei der dritten Option gänzlich erspart. Hier verfolgt sie sowohl im Lehrkollegium, als auch vor den Schüler(inne)n den implizit bzw. explizit out Ansatz (vgl. GEW 2005, S. 35). Auf den ersten Blick erscheint es eindeutig, welchen Selbstentwurf homo- und bisexuelle Lehrer/ innen der berufsbildenden Schulen verfolgen sollten, galt doch schon für die Schüler und Schülerinnen, dass offene Konzepte letztlich ein angenehmeres Leben ermöglichen. Zudem wird Lehrkräften geraten, einige Aspekte des außerdienstlichen Bereichs in der Klassenvorstellungsrunde zu nennen, um ein vertrauterer Verhältnis zu den Schüler(inne)n aufbauen zu können (vgl. Stanford 2002, S. 33, zitiert nach GEW 2005, S. 6). Wäre es nicht unglücklich, dieses Verhältnis gleich mit einer Lüge zu trüben und damit an Authentizität zu verlieren? Die Antwort auf diese Frage ist ein klares „ja“, welches aber nicht verbietet, zwischen Authentizität- und Autoritätsverlust abzuwägen. Letztlich könnte gerade in sogenannten schwierigen Klassen das Problem bestehen, dass eine offen homo- oder bisexuelle Lehrkraft nicht dem normativen Rollenbild der Schüler/ innen entspricht, als Konsequenz nicht ernstgenommen wird und letztlich ihre Autorität verliert. Deshalb

„ist [es] verständlich und nachvollziehbar, daß [sic] lesbische Lehrerinnen und schwule Lehrer unterschiedliche Verhaltensstrategien [...] entwickeln. Viele Faktoren haben Einfluß [sic] darauf, wie jemand in einer konkreten gesellschaftlichen und schulischen Situation agiert und reagiert“ (Mücke 1998, S. 149).

Die GEW formuliert diesbezüglich die folgenden Leitfragen, die bei der Entscheidung pro oder contra Outing abgewogen werden sollten (2005, S. 36):

- „Wie anerkannt und integriert ist die lesbische oder schwule Lehrkraft im Kollegium?
- Wie wird sie von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert?
- Wie erfolgreich ist sie als Lehrerin oder Lehrer?
- Wie viel Halt hat sie im privaten Bereich, z. B. durch eine Beziehung?“

Für die beruflichen Schulen ist ein weiterer entscheidender Faktor, in welchen Schulformen die betreffende Lehrkraft hauptsächlich unterrichtet. Werden die in diesem, Kapitel 4.3.2 und 4.4.1 getroffenen Einschätzungen subsumiert, ist beispielsweise unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Umständen, ein schulischer implizit bzw. explizit out Selbstentwurf, bezogen auf das niedersächsische Schulwesen, in dem Berufsvorbereitungsjahr und der Berufseinstiegsklasse in der Regel nicht zu empfehlen. Inwieweit es jedoch möglich ist, lediglich in einigen Klassen einer berufsbildenden Schule die eigene sexuelle Orientierung nicht zu offenbaren, sei dahingestellt. Daneben sollten homo- oder bisexuelle Lehrer und Lehrerinnen genau klären, ob eine explizit out Strategie in jedem Fall gegenüber einer implizit out Strategie vorzuziehen ist. Im Hinblick auf die wünschenswerte ausnahmslose Akzeptanz von menschlicher Vielfalt, im Zuge des Diversity Managements, ist vielleicht ein ehrlicher und offener, aber nicht demonstrativer, Umgang mit der sexuellen Orientierung zielführender. Unabhängig davon sollten homo- und bisexuelle Lehrkräfte über Konzepte verfügen, die einen professionellen Umgang mit etwaigen Konfliktsituationen bezüglich ihrer sexuellen Orientierung ermöglichen, wobei die Sicherheit der, schon angesprochenen, Rückendeckung durch das Kollegium am wichtigsten sein dürfte. Besser als Probleme a posteriori zu lösen ist indes, sie gar nicht erst entstehen zu lassen. Eine Möglichkeit präventiv zu wirken besteht beispielsweise darin, Homo- und Bisexualität im Unterricht zu thematisieren und somit den Ursachen für Diskriminierungen entgegenzuwirken. Doch inwiefern ist dieses Thema curricular in die berufliche Bildung eingebettet und in welchen Fächern kann es behandelt werden?

4.5 Homo- und Bisexualität als Unterrichtsthema in der beruflichen Bildung

Die Auswertung der GEW-Befragung zur schulischen Verankerung homo- und bisexueller Lebensweisen, in den einzelnen Bundesländern, zeichnet ein relativ übereinstimmendes Bild (2002, S. 8 ff.)²³: Alle Schulgesetze der Länder fordern Toleranz und Offenheit gegenüber verschiedenen sexuellen Wertevorstellungen und somit auch einen vorurteilsfreien Umgang mit dem Thema „Homo- und Bisexualität“ in den Schulen. Explizit geben dagegen nicht alle Bundesländer die Auseinandersetzung mit gleichgeschlechtlichen Lebensweisen im Unterricht vor und beschränken diese darüber hinaus vielfach auf die Fächer *Werte und Normen*, *Religion*, *Ethik* oder *Biologie* und das allgemeinbildende Schul-

²³ Stichprobenhafte Untersuchungen der aktuellen Kerncurricula für Niedersachsen ließen keine gravierenden Veränderungen der 2001 erhobenen Daten erkennen.

wesen. Im Hinblick auf die fächerübergreifende und offene Einbettung gleichgeschlechtlicher Beziehungen in den Unterricht, sind die Stadtstaaten Berlin und Hamburg am fortschrittlichsten (vgl. GEW 2002, S. 9 f.). So haben beide Bundesländer zu diesem Thema umfangreiche Handreichungen für die Sekundarstufe I und II herausgegeben, die neben Informationen für die Lehrkräfte auch viele interdisziplinäre Unterrichtsbeispiele enthalten (siehe Freie und Hansestadt Hamburg 2003; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2006). Lediglich in Berlin, Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz ist das Thema auch, im begrenzten Umfang, für die beruflichen Schulen vorgesehen, wobei gerade die letztgenannten Länder in der schulischen Auseinandersetzung das deutliche Primat auf konventionelle Lebensweisen legen (vgl. GEW 2002, S. 8 ff.; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2006, S. 127; Timmermanns 2003, S. 52). Auf curricularer Ebene gibt es in Niedersachsen derzeit also keine Einbettung dieser Thematik im beruflichen Schulwesen und somit auch keine Vorgabe für Lehrerinnen und Lehrer diese zu behandeln. Um die Kerndimension „sexuelle Orientierung“ als Bestandteil des Diversity-Konzeptes in beruflichen Schulen scheint es demzufolge, zumindest im Unterricht, nicht gut bestellt zu sein. Doch auch über den Unterricht hinaus scheinen Konzepte zum Umgang mit menschlicher Vielfalt nötig. Das folgende Kapitel zeichnet deswegen, am Beispiel der Sexualorientierungen, Handlungsempfehlungen auf, die das Miteinander aller Beteiligten im beruflichen Schulwesen, zum Ziel der bestmöglichen Potentialnutzung, verbessern sollen.

4.6 Handlungsempfehlungen für berufliche Schulen ohne Homophobie

„Was tun?“, fragte Anfang des 20. Jahrhunderts *Wladimir Iljitsch Lenin* die kommunistische Welt in seinem gleichnamigen Buch. Wie in den letzten Abschnitten dargestellt wurde, muss die gleiche Frage auch im Bezug auf den Umgang mit vielfältigen sexuellen Orientierungen im Bereich der beruflichen Schulen gestellt werden. Was ist also zu tun, damit Schüler/ innen und Lehrer/ innen aufgrund ihrer Sexualorientierung keine Diskriminierung, Mobbing oder gar Gewaltübergriffe zu befürchten haben, gute Klassengemeinschaften entstehen und letztlich Lehr-Lernprozesse gelingen können? (vgl. Müller 2009, S. 97). Mit Blick auf das zweite Kapitel wird deutlich, dass die Lösung des Problems die generelle Implementierung des Diversity-Konzeptes in den berufsbildenden Schulen sein könnte, welches allerdings vornehmlich pädagogische Ziele verfolgen sollte.

„Während [...] Managing Diversity zur Förderung von Geschäftsinteressen beitragen muss, zumindest diese jedoch nicht behindern darf-, stehen bei Managing Diversity-Projekten im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ziele wie Chancengleichheit und Soziale Gerechtigkeit im Vordergrund. Das Projekt der Gleichberechtigung ist jedoch [...] in der Hauptsache eine ethische Frage“ (Leiprecht 2009, S. 68).

Um die Chancengleichheit zu erreichen, sollten der Schulvorstand, die Schulleitung und die Schülervvertretung gemeinsam ein Diversity-gerechtes Schulleitbild, wie beispielhaft in 2.3 vorgestellt, entwickeln, welches ausdrücklich auch eine Diskriminierung aufgrund der

sexuellen Orientierung untersagt. Sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrerschaft sind dann angehalten, entsprechend dieser Grundsätze zu handeln, gegenseitig auf die Einhaltung der aufgestellten Prinzipien zu achten und sie vielleicht irgendwann aus eigenem Antrieb zu verfolgen (vgl. Müller 2009, S. 96). Gleich bei der Einschulung, in eine der beruflichen Schulformen, sollten die Lernenden zu diesem Zweck mit dem Leitbild der berufsbildenden Schulen vertraut gemacht werden. Desweiteren müssen auf Grundlage des Leitbildes Feinziele entwickelt und schließlich konkrete Maßnahmen durchgeführt werden, die sich gezielt gegen homophobe Einstellungen und Handlungen richten, schließlich ist Vielfalt „nicht durch Konzepte auf dem Papier“ (Müller 2009, S. 96) erfahrbar. Allerdings gibt es dabei ein grundsätzliches Hindernis, welches beachtet werden muss:

„Wer soll Homosexualität thematisieren? Lehrerinnen und Lehrer per Lehrplan in die Pflicht zu nehmen, könnte zu einer Thematisierung von Homosexualität auf Biegen und Brechen führen. Es bliebe außerdem ein Sonderthema. Das nütze niemandem. Aber auch guter Wille alleine kann kontraproduktiv sein“ (Hempel & Kleyböcker 1998, S. 208).

Deshalb ist es, auch im Rückblick auf das vorherige Kapitel, eher schädlich als nützlich, das Thema lediglich in einigen Fächern wie *Werte und Normen* oder *Biologie* einzubetten. Vielmehr sind Maßnahmen zu treffen, die die Heteronormativität als Hauptursache von Homophobie bekämpfen und dadurch systematisch den Aspekt der Toleranz als berufsübergreifende Teilkompetenz fördern (vgl. Müller 2009, S. 94). Infolgedessen ist, quasi als erster Schritt, die Festlegung eines gemeinsamen und verbindlichen Kurses im Lehrkollegium, wie mit homo- und bisexuellenfeindlichen Äußerungen im Unterricht und in den Pausen umgegangen werden soll, unter Umständen auch eine Lehrerfortbildung zum Thema, sinnvoll (vgl. Epstein, Hewitt, Leonard u. a. 2008, S. 54). Um eine klare Position gegen heterosexistische Haltungen zu beziehen, sind beispielsweise homophobe und rassistische Bemerkungen gleich zu behandeln. Insbesondere bei den jüngeren Schüler/innen der berufsbildenden Schulen ist hier ein konsequentes Auftreten der Lehrkräfte gefragt. Als zweite Maßnahme sollte sich die Vielfalt sexueller Orientierungen an geeigneten Stellen permanent in allen Unterrichtsfächern widerspiegeln. Auch im wirtschaftlichen Fachunterricht ist es möglich, dieser Forderung zu entsprechen, schließlich sind Fallbeispiele und Lernaufgaben so gestaltbar, dass sie ohne heteronormative Prägung auskommen. So wäre es denkbar, dass einige der Kund(inn)en in Beispielaufgaben verpartnert und nicht verheiratet sind oder im Rahmen des Lernfeldes „Marketing“ auch Werbungen untersucht werden, die homo- und bisexuelle Menschen zeigen bzw. diese gezielt ansprechen (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2006, S. 49). Bestimmt ließen sich viele solcher kleinen Möglichkeiten finden, die die Homo- und Bisexualität in das Licht der Normalität rücken und somit der Heteronormativität entgegenwirken. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass neu angeschaffte Lehr- und Lernmittel generell nicht heteronormativ sind. Eine spezifische Behandlung des Themas „Homo- und

Bisexualität“ ist dann nur in Ausnahmefällen, z. B. bei gehäuftem Vorkommen homophober Äußerungen, nötig. Wobei zu hoffen ist, dass zukünftig die theoretischen Grundlagen in diesem Gebiet bereits in den allgemeinbildenden Schulen geschaffen werden und deswegen lediglich eine Auffrischung der Thematik nötig ist. Bei Schulformen mit erhöhtem Erziehungsauftrag, wie dem Berufsvorbereitungsjahr und der Berufseinstiegsklasse, sind dagegen möglicherweise andere Konzepte nötig, um homophoben Tendenzen entgegenzuwirken. Lehrer/ innen sollten sich beispielsweise nicht scheuen, externe Hilfe anzunehmen, wenn sie selber nicht in der Lage sind, die Toleranz der Schüler/ innen gegenüber homo- und bisexuellen Menschen zu erhöhen. Viele lokale Schwulen- und Lesbenverbände bieten beispielsweise spezielle Aufklärungsprojekte für Schulklassen an, die gezielt versuchen Vorurteile gegenüber homo- und bisexuellen Menschen abzubauen (vgl. Timmermanns 2003, S. 77 ff.). *Stefan Timmermanns* konnte in seiner Studie den Erfolg dieser Projekte nachweisen. Bei 58 Prozent der Jungen und 48 Prozent der Mädchen hat sich die Einstellung zum Thema Homo- und Bisexualität nach dem Besuch des Aufklärungsprojektes verbessert, wobei zugegebenermaßen Schüler/ innen mit anfänglich extremen negativen Ansichten tendenziell seltener ihre Meinung änderten (vgl. Timmermanns 2003, S. 133 ff.). Aus diesem Grund werden die Effekte von externen Aufklärungsprojekten in dem Berufsvorbereitungsjahr und der Berufseinstiegsklasse, aufgrund der in Kapitel 4.3.2 beschriebenen Rahmenbedingungen, sicherlich geringer ausfallen, als in der Studie evaluiert. Einen Beitrag gegen Homophobie werden sie trotzdem leisten können und sollten daher im Bedarfsfall ambitioniert zum Einsatz kommen. Das Ziel der dargestellten Diversity-Bemühungen sollte eine Veränderung der schulbezogenen Selbstentwürfe der homo- bzw. bisexuellen Schüler/ innen und Lehrer/ innen von den versteckenden oder verbergenden Konzepten hin zu den implizit oder explizit offenen, damit einer geringeren psychischen Belastung und letztlich einer höheren Potentialnutzung der Betroffenen sein. Wie in Kapitel 5.2.1 noch ausführlicher dargestellt wird, hat *Thomas Köllen* diese Effekte des Diversity-Managements für den Arbeitsplatz eindeutig nachgewiesen, sodass sie auch für die berufsbildenden Schulen angenommen werden können (2010, S. 169 ff). Damit wird zugleich ein weiterer Schwerpunkt der beruflichen Bildung angesprochen, schließlich findet die duale Ausbildung zum großen Teil in den Betrieben statt. Für nicht heterosexuelle Berufsschüler/ innen ist es aus diesem Grund wichtig, dass auch im Ausbildungsbetrieb ihre Sexualorientierung toleriert und akzeptiert wird. Deswegen soll die Homo- und Bisexualität im Kontext des Ausbildungsbetriebes im Folgenden in den Blick genommen werden.

5 Homo – und Bisexualität im Kontext des Ausbildungsbetriebs

5.1 Die Situation homo- und bisexueller Auszubildender

5.1.1 Das Arbeitsklima im Ausbildungsbetrieb

Allein im Zeitraum vom 01.10.2008 bis 30.09.2009 nahmen 520.192 Frauen und Männer eine betriebliche Ausbildung auf (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 9 ff.). Rein statistisch gesehen sind davon 26.000 der neuen Auszubildenden homo- oder bisexuell orientiert und damit unmittelbar von dem Grad der Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensweisen in ihrem jeweiligen Ausbildungsbetrieb betroffen, wobei dieser von Unternehmen zu Unternehmen stark verschieden sein kann.²⁴ Schließlich gilt die in Kapitel 4.1 geschilderte Variationsbreite des beruflichen Schulwesens auch für den betrieblichen Sektor. So sind die Ausbildungsbetriebe hinsichtlich der Unternehmensgröße, des Standortes, der Branche, des Führungsstiles etc. vielfach sehr unterschiedlich. Ein kleiner familiär-geführter mittelständischer Handwerksbetrieb, der im ländlichen Raum angesiedelt ist, kann bspw. nicht mit einem großen internationalen Dienstleistungskonzern verglichen werden. Infolgedessen sind grundsätzlich zutreffende Aussagen über das Arbeitsklima für homo- und bisexuelle Auszubildende schwer möglich. Allerdings zeigte eine ältere Studie, dass die Betriebsstruktur keinen signifikanten Einfluss auf die Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen am Arbeitsplatz hat (vgl. Knoll 1996). Aus diesem Grund kann der Versuch unternommen werden, die Situation der direkt Betroffenen aufzuzeigen, wobei analog zum schulischen Bereich, Untersuchungen fehlen, die dieses Themenfeld exklusiv für die berufliche Bildung erforschen. Daher soll neben der schon eingeführten Studie von *Thomas Köllen* die von *Dominic Frohn* herangezogen werden, die den Umgang mit der sexuellen Orientierung im Kontext des Arbeitsplatzes anhand von 2230 auswertbaren Fragebögen untersucht hat und auch auf Auszubildende anwendbar ist (vgl. 2007, S. 14).²⁵ Die gemachten Ungleichbehandlungs- und Diskriminierungserfahrungen homo- und bisexueller Menschen sind ein wichtiges Indiz für das Arbeitsklima.²⁶ So gaben etwas mehr als ein Viertel der Befragten an, schon mindestens einmal aufgrund der Sexualorientierung ungleich behandelt worden zu sein. Vor allem im Bezug auf den Urlaub, der Beförderung, dem Leistungsdruck und der Wertschätzung erfolgte eine Benachteiligung Homo- und Bisexueller gegenüber ihren heterosexuellen Kolleg(inn)en (vgl. Frohn 2007, S. 33). Direkt arbeitsplatzrelevante Diskriminierungen, wie das nicht erhalten eines Arbeits- bzw. Ausbildungsplatzes, haben insgesamt nur 11,6 Prozent der Befragten erlebt (vgl. Frohn 2007, S. 33). Viel häufiger sind indes Diskriminierungen, die den Arbeitsplatz

²⁴ Der Wert ergibt sich bei einem durchschnittlichen Anteil homo- und bisexueller Menschen von 5 Prozent (vgl. hierzu Kapitel 3.1.2).

²⁵ 8,7 Prozent der Befragten waren Auszubildende. Darüber hinaus erfolgte die Untersuchung branchenübergreifend und in verschieden großen Unternehmen, sodass die Studie der Pluralität der beruflichen Bildung gerecht wird (vgl. Frohn 2007, S. 17 f.).

²⁶ *Thomas Köllen* misst das Arbeitsklima mit dem „Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender Climate Inventory (LGBTCLI)“, welcher 20 Items umfasst und nicht nur die Diskriminierungswerte untersucht (2010, S. 115). In dieser Arbeit soll jedoch, aus Vereinfachungsgründen, die Gleichsetzung der Diskriminierungswerte mit dem Arbeitsklima erfolgen.

nicht direkt gefährden (vgl. Frohn 2007, S. 34): 51,6 Prozent der lesbischen und 55,9 Prozent der schwulen Arbeitnehmer/ innen waren bspw. schon damit konfrontiert, dass über sie getuschelt bzw. Lügen und Gerüchte verbreitet wurden. Darüber hinaus wurden 44,4 Prozent aller Befragten aufgrund ihrer sexuellen Orientierung imitiert oder lächerlich gemacht und 31,3 Prozent mit unangenehmen sexuellen Anspielungen konfrontiert. Viele erlebten zudem, dass sie nach einem Outing ignoriert (29,7 Prozent) und vielfach auch nicht mehr ernstgenommen (26,6 Prozent) wurden. 23,3 Prozent der weiblichen und männlichen Befragten gaben an, beschimpft bzw. beleidigt worden zu sein und 21,6 Prozent erlebten Mobbing und Psychoterror. Der Anteil körperlicher Gewalterfahrungen liegt mit 8,3 Prozent im betrieblichen Bereich jedoch deutlich unter dem des schulischen. Zusammengefasst waren demnach über die Hälfte der nicht heterosexuellen Mitarbeiter/ innen bereits von Diskriminierungen betroffen. Die geschlechterspezifischen Differenzen sind hierbei kaum relevant, Schwule und Lesben machen überwiegend ähnliche Erfahrungen am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz (vgl. Frohn 2007, S. 36). Trotz der verbreiteten Diskriminierungserfahrungen schätzten 27 Prozent der Befragten das Klima für gleichgeschlechtliche Lebensweisen im Unternehmen als „gut“ und 50 Prozent als „eher gut“ ein (vgl. Frohn 2007, S. 30). Im Durchschnitt gaben sogar 91,7 Prozent der geouteten Arbeiter/ innen, Angestellten und Auszubildenden an, dass ihre Kolleg(inn)en positiv auf ihre sexuelle Orientierung reagierten; die Führungskräfte reagierten zu 85,6 Prozent positiv (vgl. Frohn 2007, S. 31). Das tatsächliche Arbeitsklima für homo- und bisexuelle Auszubildende dürfte deshalb insgesamt eher positiv als negativ sein. Natürlich unterliegt diese Einschätzung jedoch der anfangs formulierten Einschränkung der generellen Verbindlichkeit. Darüber hinaus ist es trotz der Ergebnisse der Knoll-Studie denkbar, dass die in Kapitel 4.3.2 beschriebenen Faktoren für schulformspezifische Differenzen des Klassenklimas auch auf die Ausbildungsbetriebe zutreffen. Stark vereinfacht werden bspw. homo- und bisexuelle Auszubildende, die einen Beruf mit hohen Eingangsvoraussetzungen erlernen und deren Kollegium dementsprechend gebildet ist, tendenziell weniger Diskriminierungen zu erwarten haben, als Auszubildende dessen Kolleg(inn)en überwiegend weniger gut gebildet sind. Desweiteren ist die gesellschaftliche Akzeptanz homo- bzw. bisexueller Auszubildender, aufgrund der omnipräsenten Heteronormativität, je nach Beruf verschieden.

„So kann beispielsweise die Inszenierung von Homosexualität gerade im Friseursalon passend, d. h. profitabel sein, wohingegen im KFZ-Betrieb mehr Schwierigkeiten zu erwarten sind. Die Präsentation variiert also von Betrieb zu Betrieb“ (Bühler-Niederberger & König 2006, S. 22).

Der Umgang der Auszubildenden mit der eigenen Sexualorientierung im Ausbildungsbetrieb ist also neben dem Arbeitsklima noch von den sozialen Erwartungen abhängig, die der Beruf an sie stellt. Zudem sind sie mit der schwierigen Situation des doppelten Erwartungsdrucks konfrontiert. Schließlich verlangt der Ausbildungsbetrieb andere Verhaltens-

weisen und Eigenschaften als die Berufsschule. Für homo- und bisexuelle Auszubildende ergibt sich daraus, dass sie auch im Kontext des Betriebes einen angemessenen Selbstentwurf praktizieren und genau abwägen müssen, ob die Anwendung eines offenen Konzeptes möglich ist.

5.1.2 Umgang der Auszubildenden mit eigener Homo- bzw. Bisexualität im Ausbildungsbetrieb

Sowohl die arbeitsplatzbezogenen Selbstentwürfe homo- und bisexueller Auszubildender, also „Vortäuschen“, „Verbergen“, „Implizit Out“ und „Explizit Out“, als auch die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind mit denen vergleichbar, die im Bezug auf die beruflichen Schulen schon in Kapitel 4.3.1 dargelegt wurden und sollen deshalb nicht noch einmal beschrieben werden. Im Unterschied zur Situation in der Berufsschulklasse haben Auszubildende am Arbeitsplatz, eine gewisse Betriebsgröße vorausgesetzt, jedoch eher die Möglichkeit, dauerhaft unterschiedliche Strategien, im Hinblick auf den Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung, in ihrem Kollegium und bei Vorgesetzten anzuwenden. Neben den beiden Optionen komplett bzw. gar nicht geoutet zu sein, können sie somit bei wenigen, bei der Hälfte, bei vielen oder der Mehrheit der Kolleg(inn)en ein offenes Konzept verfolgen (vgl. Frohn 2007, S. 21). Lediglich 10,1 Prozent der Befragten sind bei keinem/ r Kolleg/ in und 38,3 Prozent bei keiner Führungskraft explizit oder implizit out (vgl. Frohn 2007, S. 21). Diese Differenz lässt sich, neben der Angst vor betrieblichen Benachteiligungen damit erklären, dass mit den Führungskräften in der Regel seltener und darüber hinaus vornehmlich dienstlich kommuniziert wird. Aus diesem Grund ist sowohl die Chance, als auch die Notwendigkeit für einen offenen Selbstentwurf geringer und dieser Wert zur Beurteilung des Arbeitsklimas für homo- und bisexueller Auszubildende ungeeignet. Aussagekräftiger ist, dass mit 41,8 Prozent die meisten Arbeitnehmer/ innen nur mit wenigen Kolleg(inn)en offen über ihre sexuelle Orientierung sprechen und überdies

„nur ein Viertel der Lesben und Schwulen [...] dem Item ‚Ich kenne Situationen am Arbeitsplatz, in denen ich Angst habe, als schwul/ lesbisch erkannt zu werden‘ überhaupt nicht zu[stimmen]“ (Frohn 2007, S. 21).

Entsprechend selten spielen tendenziell offenere Mischstrategien eine Rolle bei den Untersuchungsteilnehmer/ innen. So sind bloß 7,7 Prozent bei der Hälfte, 11,1 Prozent bei vielen und 16,6 Prozent bei der Mehrheit der Kolleg(inn)en geoutet (vgl. Frohn 2007, S. 21). Einen offenen arbeitsplatzbezogenen Selbstentwurf gegenüber dem gesamten Kollegium verfolgen sogar nur 12,7 Prozent (vgl. Frohn 2007, S. 21). Andere Items zeichnen ein ähnliches Bild: Immerhin „10,7% der Befragten bringen manchmal eine Frau/ einen Mann als ‚heterosexuelle/ n Partner/ in‘ zu Betriebsfeierlichkeiten mit und lediglich 23,1 Prozent würden ihre/ n gleichgeschlechtliche/ n Partner/ in zu solchen Anlässen mitnehmen (Frohn 2007, S. 22). Die Einschätzung des letzten Abschnittes, dass die Ausbildungsbetriebe überwiegend zwar nicht prinzipiell homophob, aber auch nicht so tolerant sind, dass homo- und bisexuelle Auszubildende ausnahmslos explizit oder implizit offene

Selbstentwürfe anwenden könnten, kann demzufolge bestätigt werden. Darüber hinaus hat sich der schon in Kapitel 4.3.1 für die beruflichen Schulen vermutete Zusammenhang, zwischen dem Klima für Homo- und Bisexuelle und deren Ausprägung des Selbstentwurfes, für den betrieblichen Bereich der beruflichen Bildung als richtig erwiesen. So höher die Diskriminierungswerte und damit so schlechter das Arbeitsklima für Homo- und Bisexuelle ist, desto seltener werden offene Konzepte im Umgang mit der Sexualpartnerorientierung praktiziert (vgl. Frohn 2007, S. 36). Wie die Studie von *Dominic Frohn* zeigt, bedingen im Gegenzug geringe Diskriminierungs- hohe Offenheitswerte. So bezeichnen sich 59,6 Prozent der Befragten, die noch nie eine Diskriminierungserfahrung gemacht haben, als offen bzw. eher offen (2007, S. 36). Ein tolerantes Arbeitsplatzumfeld, welches die menschliche Vielfalt akzeptiert und respektiert, führt demgemäß dazu, dass homo- und bisexuelle Auszubildende ihre sexuelle Orientierung ehrlich bekennen können. Doch warum sollten Ausbildungsbetriebe diesen Zustand anstreben? Ist für viele Menschen der Arbeitsplatz doch ein asexueller Ort, an dem der offene Umgang mit der Sexualorientierung die Grenze zwischen Privat- und Sexualitätssphäre deutlich überschreitet (vgl. Knoll 1996).

5.2 Die Relevanz von Diversity Management in Ausbildungsbetrieben

5.2.1 Der Zusammenhang zwischen Diversity Management, dem Arbeitsklima für homo- und bisexuelle Auszubildende und deren Leistungsfähigkeit

Die am Ende des letzten Abschnittes formulierte Frage ist natürlich zum großen Teil rhetorischer Natur. Sowohl die Notwendigkeit des geeigneten Umgangs mit menschlicher Individualität in der beruflichen Bildung, in Form des Diversity Managements (vgl. Kapitel 2.2), als auch die zwingende Beachtung der sexuellen Orientierung als eine Dimension dessen (vgl. Kapitel 3.3) wurden schließlich schon ausführlich beschrieben. Es ergab sich, dass für homo- und bisexuelle Auszubildende vor allem die Möglichkeit des offenen Umgangs mit ihrer sexuellen Orientierung im Ausbildungsbetrieb essentiell ist. Daher ist es interessant zu erfahren, welcher Zusammenhang zwischen dem Diversity Management, dem Arbeitsklima und den daraus resultierenden arbeitsplatzbezogenen Selbstentwürfen besteht (vgl. Köllen 2010, S. 109), um davon den Nutzen des Diversity Managements für homo- und bisexuelle Auszubildende ableiten zu können. Zur Erforschung der Kausalkette „Diversity Management – Arbeitsklima – Selbstentwurf“ befragte *Thomas Köllen* sowohl homosexuelle Mitarbeiter/ innen zweier Geldinstitute (Deutsche Bank und Commerzbank), die die Kerndimension „sexuelle Orientierung“ in ihre Diversity-Konzepte integriert haben, als auch solche die bei Instituten arbeiten, die kein Diversity Management verfolgen (2010, S. 111 f.). Bei dem ersten Teilzusammenhang, ergab sich,

„dass das Arbeitsklima für Schwule und Lesben in der Deutschen Bank und in der Commerzbank als deutlich besser wahrgenommen wird als in der Finanzbranche bzw. als in der Gesamtstichprobe. Diversity Management scheint demnach einen positiven Effekt auf das Arbeitsklima zu haben“ (Köllen 2010, S. 139 f.).

Übertragen auf den Schwerpunkt dieser Arbeit kann demzufolge festgehalten werden, dass Unternehmen welche Diversity Management implementiert haben ein besseres Arbeitsklima für homo- und bisexuelle Auszubildende bieten, als solche, die keine vergleichbaren Konzepte einsetzen. Bezogen auf den von *Dominic Frohn* festgestellten Zusammenhang zwischen dem Arbeitsklima und den Selbstentwürfen müsste daraus folgen, dass in Unternehmen mit Diversity Management die nicht heterosexuellen Auszubildenden offener mit ihrer sexuellen Orientierung umgehen. Tatsächlich sprechen die Ergebnisse der Bankenstudie für diese These. Die homosexuellen Mitarbeiter/ innen der Deutschen Bank und der Commerzbank verfolgen signifikant häufiger den Selbstentwurf „explizit out“ und verbergen signifikant seltener ihre Sexualorientierung, wobei für die Strategien „vortäuschen“ und „implizit out“ kein entsprechender Zusammenhang nachgewiesen werden konnte (vgl. Köllen 2010, S. 146). *Thomas Köllen* schließt daraus, „dass Diversity Management vor allem jene positiv beeinflusst, welche tendenziell ihre Homosexualität verbergen, expliziter dazu zu stehen“ (2010, S. 145). Diese Einschätzung ist auch für die berufliche Bildung nachvollziehbar. Auszubildende, die in der Regel versuchten Gesprächssituationen zu vermeiden, die ihre Homo- oder Bisexualität offenlegen konnte, werden durch Diversity-Maßnahmen und dem sich daraus verbesserndem Arbeitsklima animiert, zukünftig mit den Kolleg(inn)en auch über ihre Freizeiterlebnisse, ihre/ n Partner/ in, etc. und damit zugleich über ihre Sexualorientierung zu sprechen. Homo- und bisexuelle Auszubildende die einen heterosexuellen Lebensstil vortäuschen, werden jedoch auch nach Einführung des Diversity Managements nur sehr schwer ihren arbeitsplatzbezogenen Selbstentwurf ändern können, weil die Notwendigkeit dann vollkommen andere Aussagen über das Privatleben machen zu müssen zur Unglaubwürdigkeit führen könnte. Insgesamt betrachtet ist der Einsatz von Diversity Management in Ausbildungsbetrieben dennoch als wirkungsvoll einzuschätzen, um den homo- und bisexuellen Auszubildenden offene arbeitsplatzbezogene Selbstentwürfe zu ermöglichen, von denen letztlich auch die Unternehmen selbst profitieren. Schließlich wirkt sich die Möglichkeit eines offenen Entwurfes am Arbeitsplatz positiv auf die Produktivität des Auszubildenden aus:

„Es gibt einen statistisch auffälligen und bestätigten Zusammenhang zwischen der Offenheit der Befragten und den Ressourcen, die sie benötigen bzw. den Gedanken, die sie sich machen (müssen). Je offener die Befragten mit ihrer sexuellen Identität umgehen (können), desto mehr Ressourcen stehen ihnen zur Verfügung“ (Frohn 2007, S. 38).

Demzufolge ist Diversity Management, welches die Kerndimension „sexuelle Orientierung“ einschließt neben den ethischen, auch aus wirtschaftlichen Aspekten für die Ausbildungsbetriebe unverzichtbar und sollte deshalb standardmäßig eingesetzt werden. Darüber hinaus gibt es in Deutschland noch ein anderes Erfordernis, welches für die Implementierung von Diversity Management spricht und daher im nächsten Abschnitt dargestellt werden soll.

5.2.2 Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Die Untersuchung des Umgangs mit menschlicher Vielfalt in der beruflichen Bildung am Beispiel der sexuellen Orientierung, fokussierte bis jetzt vor allem Situation der Betroffenen in den jeweiligen Organisationen. Davon wurden dann ökonomische und moralische Beweggründe abgeleitet, die für die Umsetzung des Diversity Managements sprechen. Dass es darüber hinaus rechtliche Gesichtspunkte gibt, die Diversity-Konzeptionen notwendig machen, wurde dabei zunächst außer Acht gelassen. Wichtig ist hier vor allem das sogenannte Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)²⁷, welches seit 2006 bundesweit gilt und eine unmittelbare Benachteiligung (§ 3 Abs. 1 Satz 1 AGG), mittelbare Benachteiligung (§ 3 Abs. 2 AGG), Belästigung (§ 3 Abs. 3 AGG) und sexuelle Belästigung (§ 3 Abs. 4 AGG) von Beschäftigten aufgrund der Rasse/ Ethnie, des Alters, des Geschlechts, der Religion/ Weltanschauung, einer Behinderung oder der sexuellen Identität verhindern bzw. beseitigen soll (§ 7 Abs. 1 AGG i. V. m. § 1 AGG). Hier zeigt sich der Verknüpfungspunkt zum Diversity Management, welches als Mindestbestandteile genau die sechs persönlichkeitsbildenden Kerndimensionen der menschlichen Vielfalt abdecken sollte, die auch im AGG genannt werden. Damit erhöht das AGG noch einmal die gesetzliche Verbindlichkeit der Gleichbehandlung aller Menschen gegenüber dem Grundgesetz, welches eine Benachteiligung aufgrund der Dimensionen „sexuelle Orientierung“ und „Alter“ nicht ausdrücklich nennt (Art. 3 Abs. 3 GG). Gerade für homo- und bisexuelle Menschen ist dieses Gesetz deshalb von enormer Wichtigkeit, um auch rechtlich vor Diskriminierungen aufgrund ihrer Sexualorientierung geschützt zu sein. Ferner wird die berufliche Bildung durch das Gesetz berührt, denn es ist u.a. bei den Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen (§ 2 Abs. 1 Satz 1 AGG), den Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen (§ 2 Abs. 1 Satz 2 AGG), der Berufsberatung, -bildung und -ausbildung (§ 2 Abs. 1 Satz 3 AGG) und der Bildung (§ 2 Abs. 1 Satz 7 AGG) anzuwenden. Daraus folgt, dass die Ausbildungsbetriebe seitens des Gesetzgebers in die Pflicht genommen werden, ein konsequent benachteiligungsfreies Arbeitsumfeld zu schaffen (vgl. Stuber 2006, S. 31). Diese Verpflichtung sollte schon aus ökonomischen Gründen nicht als notwendiges Übel abgetan, sondern als Chance begriffen werden, mittels der Einführung des Diversity Managements, Vorteile für das Unternehmen zu generieren, wie sie beispielhaft in Kapitel 2.2 beschrieben wurden. Das setzt allerdings voraus, dass die Organisationen selbst aktiv werden und gegen Benachteiligungen vorgehen. Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit sollen im Folgenden Maßnahmen aufgezeigt werden, die das Arbeitsklima für homo- und bisexuelle Auszubildende und somit auch deren Gleichbehandlung im Betrieb fördern.

²⁷ Das Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG), welches gleichgeschlechtlichen Paaren erlaubt eine eheähnliche Verbindung einzugehen, ist ein weiteres Beispiel für die rechtliche Gleichstellung homo- und bisexueller Menschen. Aufgrund des überwiegend jungen Alters von Auszubildenden, spielt es für den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung allerdings eine eher untergeordnete Rolle und wird daher nicht behandelt.

5.3 Diversity-Maßnahmen für Ausbildungsbetriebe

Wie für die berufsbildenden Schulen gilt auch für die Ausbildungsbetriebe, dass Lippenbekenntnisse allein nicht ausreichen, um das Arbeitsklima für Homo- und Bisexuelle zu verbessern. Vielmehr beruht ein wirksames Diversity Management auf konkreten Maßnahmen, die die Akzeptanz der Vielfalt in Organisationen zum Ziel haben. Im Gegensatz zum schulischen Bereich gibt es für Unternehmen jedoch schon erprobte Konzepte, die speziell auf die Kerndimension „sexuelle Orientierung“ ausgerichtet sind und durch *Thomas Köllen* zudem auf ihre Wirksamkeit, im Bezug auf das Arbeitsklima, evaluiert wurden. Eine dieser, allerdings nur für große Unternehmen sinnvoll durchführbare, Diversity-Maßnahme ist die Einrichtung eines Netzwerkes für homo- und bisexueller Mitarbeiter/ innen (vgl. Köllen 2010, S. 127). Diese Netzwerke können über das firmeneigene Intranet organisiert werden und ermöglichen den Betroffenen neben einer gewissen Lobbyarbeit, auch sich auszutauschen und gemeinsame Aktivitäten durchführen zu können. Neue homo- und bisexuelle Auszubildende haben dadurch von Anfang an Ansprechpartner für Belange, die mit ihrer sexuellen Orientierung zusammenhängen. Zudem lässt das öffentliche Vorhandensein von derartigen Netzwerken darauf schließen, dass gleichgeschlechtliche Lebensweisen in dem Unternehmen akzeptiert sind. Dennoch konnte nicht nachgewiesen werden, dass Mitarbeiternetzwerke einen positiven Einfluss auf das von Homo- und Bisexuellen empfundene Arbeitsklima haben (vgl. Köllen 2010, S. 167 f.). Auch bei weiteren Maßnahmen, wie Managerschulungen, die die besonderen Anliegen nicht-heterosexueller Mitarbeiter/ innen thematisieren, konnte *Thomas Köllen*, ebenso wie für speziell auf homosexuelle Arbeitnehmer/ innen ausgerichtete Mentoringprogramme (2010, S. 156), keinen Einfluss auf das Arbeitsklima feststellen (2010, S. 167 f.). Interessanterweise wirkt sich dagegen das sogenannte „Gay Marketing“ positiv auf die Klimawahrnehmung aus (vgl. Köllen 2010, S. 167). Unter diesem Begriff werden Marketingaktivitäten verstanden, die eine homosexuelle Zielgruppe ansprechen und eigentlich die Außenwahrnehmung des Unternehmens beeinflussen sollen (vgl. Köllen 2010, S. 156). Offensichtlich spiegelt sich die, für lesbische und schwule Kund(inn)en, zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung jedoch auch nach innen und steigert so die Identifizierung mit dem Arbeitgeber (vgl. Köllen 2010, S. 167). Besonders für homo- und bisexuelle Auszubildende dürfte es erstrebenswert sein, bei einem Unternehmen zu arbeiten, welches sich nach außen als tolerant und offen präsentiert. Derartige Kampagnen dürften deshalb auch homo- und bisexuelle Jugendliche bei der Ausbildungsplatzsuche, hinsichtlich ihres favorisierten Ausbildungsunternehmens, beeinflussen. Für den betrieblichen Bereich der beruflichen Bildung ist diese indirekte Maßnahme deshalb als besonders wertvoll einzustufen. Einen noch größeren Beitrag zur Verbesserung der wahrgenommenen Arbeitsplatzsituation für homo- und bisexuelle Mitarbeiter/ innen leistet allerdings die allgemeine Thematisierung von Homosexualität z. B. durch Artikel in unternehmenseigenen Zeitschriften (vgl. Köllen 2010, S. 167).

Der Grund dafür ist, dass die Vielfalt der sexuellen Orientierungen so auch im Kontext des Unternehmens sichtbar wird und sich dieses Themenfeld infolgedessen enttabuisiert (vgl. Köllen 2010, S. 167). Ähnlich wie indirekt bei den Werbekampagnen, drücken derartige Zeitungsbeiträge die Anerkennung homo- und bisexuellen Mitarbeiter/ innen durch die Unternehmensleitung aus und wirken so gegen heteronormative Strukturen. Aus diesem Zusammenhang heraus wird deutlich, warum Maßnahmen, die gleichgeschlechtliche Lebenspartner/ innen in Bezug auf die betriebliche Krankenkasse und freiwillige Pensionsleistungen mit Ehepartner(inne)n gleichstellen, den größten Einfluss auf die Klimawahrnehmung haben (vgl. Köllen 2010, S. 167). Auch wenn homo- und bisexuelle Auszubildende von den letztgenannten zweckbestimmten Handlungen in der Regel (noch) nicht direkt profitieren werden, wirkt sich dieses Signal der vollkommenen Akzeptanz homosexueller Lebensweisen ebenfalls auf sie aus, weil es entschieden und unmittelbar eine Unternehmenskultur vermittelt, die noch über das AGG hinaus eine Ungleichbehandlung aufgrund der Kerndimensionen menschlicher Vielfalt ausschließt. Wie bei den beruflichen Schulen ist es wichtig, dass allen Beteiligten dieses tolerante Unternehmenswertverständnis vermittelt wird. Im Bezug auf die Auszubildenden sind es maßgeblich die Ausbilderinnen und Ausbilder, denen diese entscheidende Funktion zukommt.

„Ausbildende sollen Firmenwerte wie Mut und Integrität, Initiative und die Bereitschaft zum Miteinander vorleben und eine optimistische ‚Wir-schaffen-das‘-Einstellung verkörpern“ (Kellner 2009, S. 161).

Darüber hinaus sollten mittlere und größere Unternehmen ein eigenes pädagogisches Konzept für die Ausbildung entwickeln, welches dem Diversity-Leitbild entspricht. Der Automobilhersteller Ford hat bspw. ein derartiges Konzept eingeführt, das zur Erreichung der beruflichen Handlungskompetenz auf die Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen der Auszubildenden setzt (vgl. Kellner 2009, S. 156). Als Teilaspekte dieser Kompetenzen werden bei Ford u. a. die Kooperations- und Integrationsfähigkeit, Kompromiss- und Hilfsbereitschaft sowie die Toleranz verstanden, welche dadurch definiert sind, dass die Auszubildenden „vor allem mit den Unterschieden zwischen den Teammitgliedern konstruktiv umgehen“ (Kellner 2009, S. 156). Dieses soll neben der Arbeit in heterogenen Gruppen, durch arbeitspädagogische Seminare, Sprachkompetenzverbesserungskurse und Selbstbehauptungstrainings gelingen (vgl. Kellner 2009, S. 156 ff.). Es ist anzunehmen, dass die in diesem Kapitel dargestellten Maßnahmen über den betrieblichen Bereich hinaus eine ganzheitliche Wirkung haben. Homo- und bisexuelle Auszubildende profitieren davon also gleich zweifach. Ein tolerantes Kollegium erlaubt ihnen einerseits einen explizit oder implizit offenen arbeitsplatzbezogenen Selbstentwurf zu praktizieren und andererseits erleichtert die offenkundige Akzeptanz ihrer sexuellen Orientierung durch den Ausbildungsbetrieb, der ein wichtiges soziales Umfeld für sie darstellt, eventuell den offenen Umgang mit der sexuellen Orientierung in anderen Lebensbereichen, wie z. B. der Berufsschule, die natürlich bestenfalls auch Diversity-orientiert sein sollte.

6 Fazit

Viele externe Faktoren, wie die fortschreitende Internationalisierung, sind dafür verantwortlich, dass die Anspruchsgruppen von Organisationen zunehmend heterogener werden und es dadurch für sie notwendig wird, sich mit menschlicher Vielfalt auseinanderzusetzen, die vor allem durch die sechs persönlichkeitsbestimmenden Kerndimensionen *Alter, Religion, Ethnische Herkunft, Geschlecht, Geistige und körperliche Fähigkeiten und sexuelle Orientierung* charakterisiert werden kann. Unabhängig davon, ob Organisationen gewinnorientiert arbeiten, müssen sie ein Arbeitsklima schaffen, welches eine Diskriminierung aufgrund dieser Dimensionen ausschließt, um langfristig erfolgreich bleiben zu können. Denn nur in einem diskriminierungsfreien Umfeld ist es allen Menschen möglich, ihre Potentiale bestmöglich zu nutzen und somit produktiv zu arbeiten. Aufgrund dieser Kausalkette wurde das Diversity Management entwickelt, welches den instrumentellen Umgang mit Vielfalt, durch Verwendung eines Zielsystems, erlaubt. Obwohl es ursprünglich für Unternehmen konzeptioniert wurde, konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass es auch in der beruflichen Bildung anwendbar ist und gerade in ihrem von Pluralität geprägtem Umfeld einen wertvollen Beitrag zum respektvollen Miteinander, durch gezielte Einbindung aller Lernenden und Lehrenden, leisten kann. Allerdings sind häufig nicht alle Kerndimensionen ein integraler Bestandteil der Diversity-Konzeptionen. Besonders betrifft das den Vielfaltsfaktor „sexuelle Orientierung“, dessen Bedeutsamkeit von den Organisationsleitungen teilweise ignoriert wird, wovon vor allem Homo- und Bisexuelle betroffen sind. Da mindestens 4-6 Prozent der Menschen nicht heterosexuell orientiert sind, ist das schon aus einem rein quantitativen Blickwinkel unverständlich. Wie vor allem in Kapitel 3.3 erläutert wurde ist jedoch noch bedeutsamer, dass die sexuelle Orientierung, für homo- und bisexuelle-, im Gegensatz zu heterosexuellen Menschen, der essentiellste identitätsstiftende Faktor ist. Der Grund hierfür ist die verbreitete heteronormative Prägung der Gesellschaft, welche vor allem durch vorherrschende Stereotype ausgelöst wird und die Betroffenen permanent zwingt ihre „unnormale“ Sexualorientierung zu thematisieren. Für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist es darüber hinaus wichtig, dass gerade junge Menschen zu Vorurteilen gegenüber nicht heterosexuellen Menschen neigen und deswegen vielfach eine negative Einstellung zur Homo- und Bisexualität haben. Daraus resultiert, dass auch die beruflichen Schulen ein homophober Ort sein können, die nicht immer optimale Bedingungen für homo- und bisexuelle Schüler/ innen bzw. Lehrer/ innen bieten. Infolgedessen variieren die jeweiligen schulbezogenen Selbstentwürfe der Betroffenen von „vortäuschen“, verbergen“, „implizit out“ bis „explizit out“ von Fall zu Fall, wobei den schulformspezifischen Differenzen des Klassenklimas eine entscheidende Rolle dabei zukommt, ob sie offen mit ihrer sexuellen Orientierung umgehen können. Demzufolge ist eine generalisierende Aussage über die Situation Homo- und Bisexueller im Kontext der berufsbildenden Schulen schwer möglich. Im Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit

ist dennoch festzuhalten, dass die Implementierung eines umfassenden Diversity-Konzeptes, welches auch die Dimension „sexuelle Orientierung“ beinhaltet, für die berufsbildenden Schulen überwiegend notwendig erscheint. Neben der Entwicklung eines Diversity-gerechten Schulleitbildes müssen dafür Maßnahmen eingeleitet werden, die die Heteronormativität, als Ursache von Homophobie, bekämpfen. Wie in Kapitel 4.6 beschrieben könnten dies bspw. das entschiedene Vorgehen gegen homo- und bissexuellenfeindliche Äußerungen und ein Unterricht der permanent die Vielfalt der sexuellen Orientierungen widerspiegelt sein. Die explizite und punktuelle Behandlung des Themas sollte hingegen nur in Ausnahmefällen stattfinden, um zu verhindern, dass Homo- und Bisexualität als „etwas Besonderes“ wahrgenommen wird. Die berufliche Bildung beschränkt sich allerdings nicht nur auf das berufliche Schulwesen. Daher wurde im Rahmen dieser Arbeit Homo- und Bisexualität auch im Kontext des Ausbildungsbetriebes untersucht, wobei sich viele Einschätzungen, die für den schulischen Bereich getroffen wurden, ebenfalls für die Unternehmen bestätigten. Tendenziell scheinen die Ausbildungsbetriebe jedoch ein homo- und bissexuellenfreundlicheres Klima als die berufsbildenden Schulen zu bieten. Daraus folgt, dass die Auszubildenden im betrieblichen Bereich, verglichen mit der Berufsschule, häufiger offene arbeitsplatzbezogene Selbstentwürfe anwenden können und somit auch ihre Situation am Ausbildungsplatz besser ist. Das von homo- und bissexuellen Auszubildenden wahrgenommene Klima ist allerdings nicht so gut, dass Ausbildungsbetriebe auf Diversity Management, welches die Sexualorientierung einbezieht, verzichten könnten. Vielmehr sollten sie wirksame Maßnahmen wie das „Gay-Marketing“, die allgemeine Thematisierung von Homosexualität in Mitarbeiterzeitschriften, die Gleichstellung hetero- mit homosexueller Beziehungen bei freiwilligen Leistungen und darüber hinaus Diversity-konforme pädagogische Konzepte einführen, um ein diskriminierungsfreies Umfeld für homo- und bissexuelle Auszubildende zu schaffen. Wobei sowohl für die Unternehmen als auch für die beruflichen Schulen gilt, dass nicht nur die unmittelbar Betroffenen von dieser Politik profitieren werden. Auch heterosexuelle Schüler/innen und Auszubildende ziehen einen persönlichen Nutzen aus einem toleranten Umfeld, sofern sie damit auch eine liberalere Geisteshaltung entwickeln, welche sich in vielen Lebensbereichen auszeichnet – dieser Aspekt wird derzeit scheinbar kaum berücksichtigt. Das gesamt-perspektivische Fazit dieser Arbeit ist folglich, dass in der beruflichen Bildung aufgrund ethischer, ökonomischer und rechtlicher Rahmenbedingungen die Notwendigkeit besteht, die menschliche Vielfalt angemessen zu berücksichtigen, allerdings derzeit der Umgang mit dem Diversity Management, untersucht am Beispiel der Kerndimension „sexuelle Orientierung“, nicht optimal ist. Dass keine Studien zu diesem konkreten Thema vorliegen und infolgedessen alle Ergebnisse dieser Arbeit abgeleitet werden mussten, bestätigt dieses Ergebnis auch auf theoretischer Ebene und macht deutlich, wie dringend hier weitere Forschungen nötig sind.

Literatur

- Bass, E. & Kaufmann, K. (1999). *Wir lieben wen wir wollen. Selbsthilfe für lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche*. Berlin: Orlanda.
- Bauer K.-O. (1994). *Dürfen Schwule Schule halten?* URL: <http://sodom-online.de/Schwulbildung/Bauer.html> [Stand 15.08.2010].
- Berufsbildende Schulen Wechloy (2010). *Leitbild*. URL: <http://www.bbs-wechloy.de/cms/index.php?id=38&nav=schule> [Stand 31.08.2010].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). *Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn: BMBF.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009). *Welche Berufe gibt es?* URL: <http://www.bibb.de/de/faq.htm#jump1-berufeliste> [Stand 11.08.2010].
- Bühler-Niederberger, D. & König, A. (2006). *Geschlechtsspezifische Unterschiede des Konfliktverhaltens von Auszubildenden im Handwerk*. Wuppertal: Bergische Universität.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2006). *Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern*. Meckenheim: Warlich.
- Duden (1982). *Band 5. Das Fremdwörterbuch* (3. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Epstein, D.; Hewitt, R.; Leonard, D. u. a. (2008). Engagement gegen Homophobie in Schulen Großbritanniens. Im Nachteil gegenüber multikultureller und antirassistischer Erziehung. In L. v. Dijk & B. v. Driel (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie* (S. 49-57). Berlin: Querverlag.
- Fiedler, P. (2004). *Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung: Heterosexualität - Homosexualität - Transgenderismus und Paraphilien - sexueller Missbrauch – sexuelle Gewalt*. Weinheim: Beltz.
- Focus Online (2010). *Piusbrüder machen Stimmung gegen Homosexuelle*. URL: http://www.focus.de/panorama/welt/missbrauchsskandal/missbrauch-piusbrueder-machen-stimmung-gegen-homosexuelle_aid_510878.html [Stand 02.08.2010].
- Freie und Hansestadt Hamburg (2003). *Gleichgeschlechtliche Beziehungen. Eine Handreichung für den Unterricht in den Klassen 9 und 10 der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II*. Hamburg: Eigendruck.
- Frohn, D. (2007). *Out im Office?! Sexuelle Identität, (Anti-)Diskriminierung und Diversity am Arbeitsplatz*. Köln: Schwules Netzwerk NRW.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2002). *Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? Ignoriert!? Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien*. Frankfurt am Main: GEW.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2005). *Raus aus der Grauzone – Farbe bekennen. Lesben und Schwule in der Schule. GEW-Ratgeber*. Frankfurt am Main: GEW.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2007). *Lesben und Schwule in Schulen. Raus aus der Grauzone*. Frankfurt am Main: GEW.

- Haase, T.; Quandt, M. & Zühlke, C. (2010). „*Biste schwul, oder was? Homo-Hass auf deutschen Schulhöfen*. URL: http://www.einslive.de/sendungen/plan_b/reportage/2010/04/reportage_100419.jsp [Stand 28.08.2010].
- Hartmann, J. & Klesse C. (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In B. Fritzsche, K. Hackmann, J. Hartmann u. a. (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 9-15). Wiesbaden: GWV.
- Heine, M. (2008). *Wie der Kinsey-Report den Sex revolutionierte*. URL: http://www.welt.de/welt_print/article1616862/Wie_der_Kinsey_Report_den_Sex_revolutioniert_e.html [Stand 20.07.2010].
- Hempel, U. & Kleyböcker, H. (1998). *Homosexualität im Unterricht. Lesbisch-schwule Aufklärungsarbeit in Schulen*. In J. Hartmann, C. Holzkamp, L. Lähnemann u. a. (Hrsg.), *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 208-213). Bielefeld: Kleine.
- Heyder A. (2007). *Auswirkungen von Bildung auf das gesellschaftliche Miteinander*. URL: <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/29-30/Beilage/005.html#17> [Stand 14.08.2010].
- Himmelreich, L. & Schneider, J. (2009). *Homosexuelle Politiker. Politiker? Männlich? Schwul? Glückwunsch!* URL: <http://www.stern.de/politik/deutschland/homosexuelle-politiker-politiker-maennlich-schwul-glueckwunsch-1505219.html> [Stand 28.08.2010].
- Kellner, M. (2009). Die Diversity-Strategie der Ford-Werke – Kompetenzen von Auszubildenden im Umgang mit Vielfalt. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 152-167). Aachen: Shaker.
- Kimmelman, N. (2009). Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38(1), S. 7-10.
- Knoll, C. (1996). *Lesben und Schwule in der Arbeitswelt. Ergebnisse zur Diskriminierung von Lesben und Schwulen in der Arbeitssituation*. URL: http://projekte.sozialnetz.de/homosexualitaet/medien/Studie_Arbeitswelt.pdf [Stand 24.08.2010].
- Köllen, T. (2010). *Bemerkenswerte Vielfalt: Homosexualität und Diversity Management. Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte der Diversity-Dimension „sexuelle Orientierung“*. München: Rainer Hampp.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2006). *Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik, Geschichte/ Sozialkunde, Latein, Psychologie*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Leiprecht, R. (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich berufliche Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 68-77). Aachen: Shaker.
- Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (2010). *Ratgeber zum LPartG. Arbeiter, Angestellte und Beamte*. URL: <http://www.lsvd.de/194.0.html#c778> [Stand 16.08.2010].

- Maneo – Das schwule Anti-Gewalt-Projekt in Berlin (2009). *Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2007/ 2008*. URL: <http://www.maneo-toleranzkampagne.de/pdf/maneo-umfrage2-bericht.pdf> [Stand 14.08.2010].
- Mehlmann, S. (2006). *Unzuverlässige Körper. Zur Diskursgeschichte des Konzeptes geschlechtlicher Identität*. Königstein: Ulrike Helmer.
- Mücke, D. (1998). Lebensformen der LehrerInnen – Privatsache oder Vor- und Leitbild für SchülerInnen?. In J. Hartmann, C. Holzkamp, L. Lähnemann u. a. (Hrsg.), *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 147-153). Bielefeld: Kleine.
- Müller, M. (2009). Diversity-Management in der Berufsschule. Überlegungen und Schlussfolgerungen aus organisationspädagogischer Sicht am Beispiel kultureller Vielfalt. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 78-113). Aachen: Shaker.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (2001). *Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität*. URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2563512_L20.pdf [Stand 11.08.2010].
- Pinseler, J. (2007). Normalisierung und Ausschluss. Darstellungen nicht-heterosexuellen Verhaltens in Fahndungssendungen. In B. Fritzsche, K. Hackmann, J. Hartmann u. a. (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 219-235). Wiesbaden: GWV.
- Quartz, D. (2009). „Alles total verweichlichte Tunten hier“. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,614381,00.html> [Stand 13.08.2010].
- Rauchfleisch, U. (2001). *Schwule. Lesben. Bisexuelle. Lebensweisen. Vorurteile. Einsichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rebmann, K.; Tenfelde, U. & Uhe, E. (2005). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Rundfunk Berlin-Brandenburg (2010). „Ich bin schwul und das ist auch gut so“. URL: <http://www.60xdeutschland.de/ich-bin-schwul-und-das-ist-auch-gut-so/> [Stand 28.08.2010].
- Schulz, A. (2009). *Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt*. Wiesbaden: GWV.
- Simon, B. (2008). Einstellungen zur Homosexualität in Migrantengemeinschaften. In K. Brettfeld, M. Gün & B. Simon (Hrsg.), *Religion und sexuelle Identität in muslimischen Gemeinschaften* (S. 26-31). Bonn: bub.
- Stadt Oldenburg (2009). *Zeitschiene 2014*. URL: http://www.uebermorgenstadt.de/DE/Bildarchiv/Grafiken_SDW/zeitschiene_2014.jpg [Stand 08.07.2010].
- Stein-Hilbers (2000). *Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse*. Opladen: Leske & Budrich.
- Stuber, M. (2004). *Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern*. München: Luchterhand.

- Stuber, M. (2006) *Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in der betrieblichen Praxis*. München: Haufe.
- Stuber, M. (2009). *Diversity. Das Potential-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten* (2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Köln: Luchterhand.
- Tietz, L. (2004). Homosexualität als Perversion? Historische Dimensionen psychiatrischer, psychoanalytischer und psychologischer Konzepte. In L. Tietz (Hrsg.), *Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für psychologische und pädagogische Praxis* (S. 9-59). Hamburg: MännerschwarmSkript.
- Timmermanns, S. (2003). *Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Aachen: Lambda.
- Timmermanns, S. (2008). Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. Lesben und Schwule an deutschen Schulen. In L. v. Dijk & B. v. Driel (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie* (S. 58-69). Berlin: Querverlag.
- Vedder, G. (2009). Diversity Management: Grundlagen und Entwicklung im internationalen Vergleich. In S. Andresen, M. Koreuber & D. Lüdke (Hrsg.), *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar* (S. 111-131). Wiesbaden: GWV.
- Wagenknecht, P. (2007). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In B. Fritzsche, K. Hackmann, J. Hartmann u. a. (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 17-34). Wiesbaden: GWV.
- Watzlawik, M. (2004). *Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen*. Aachen: Lambda.
- Weeks, J. (2000). Fragen der Identität. In C. Schmerl, S. Soine, M. Stein-Hilbers u. a. (Hrsg.), *Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften* (S. 163-182). Opladen: Leske & Budrich.
- Weiß, R. (2009). Vielfalt anerkennen und entwickeln. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38(1), S. 3-4.
- Wilpert, C. (2009). Diversity und „Managing Diversity“ – Sensibilisierung für Vielfalt und ihre Gestaltung. „Ausbildung von Multiplikator/ innen – Berufsschule als Gesamtheit“. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 168-180). Aachen: Shaker.
- Woltersdorff, V. (2005). *Coming Out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Ablehnung und Anpassung*. Köln: Campus.

Rechtsquellen

AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) i. d. F. vom 14. August 2006, BGBl. I S. 1897, zuletzt geändert durch Art. 19 Abs. 10 G Neuregelung des Rechtsberatungsrechts v. 12.12.2007, BGBl. I S. 2840.

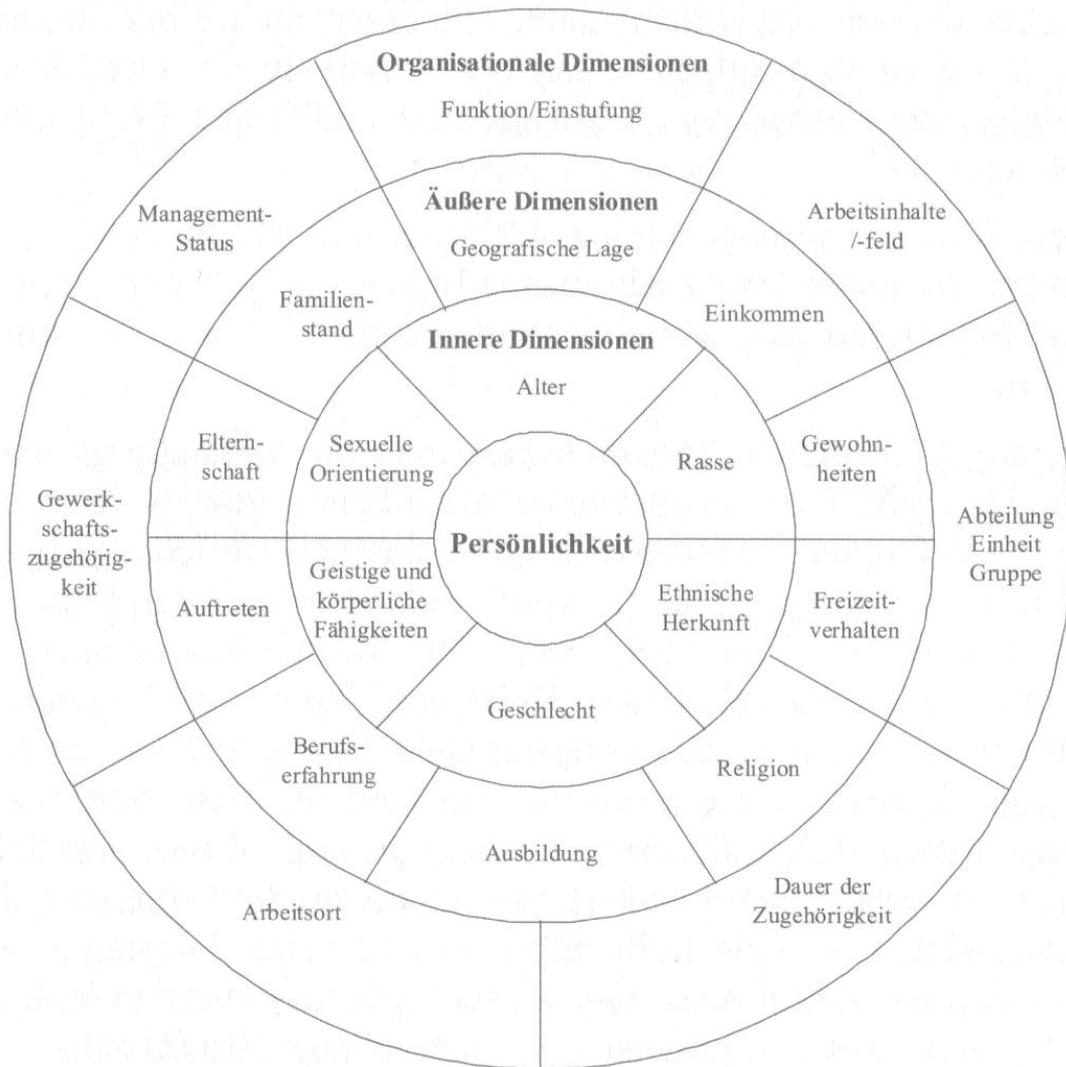
BbS-VO (Verordnung über berufsbildende Schulen) i. d. F. vom 10. Juni 2009.

GG (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) i. d. F. vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert am 26.07.2002, BGBl. I S. 2836.

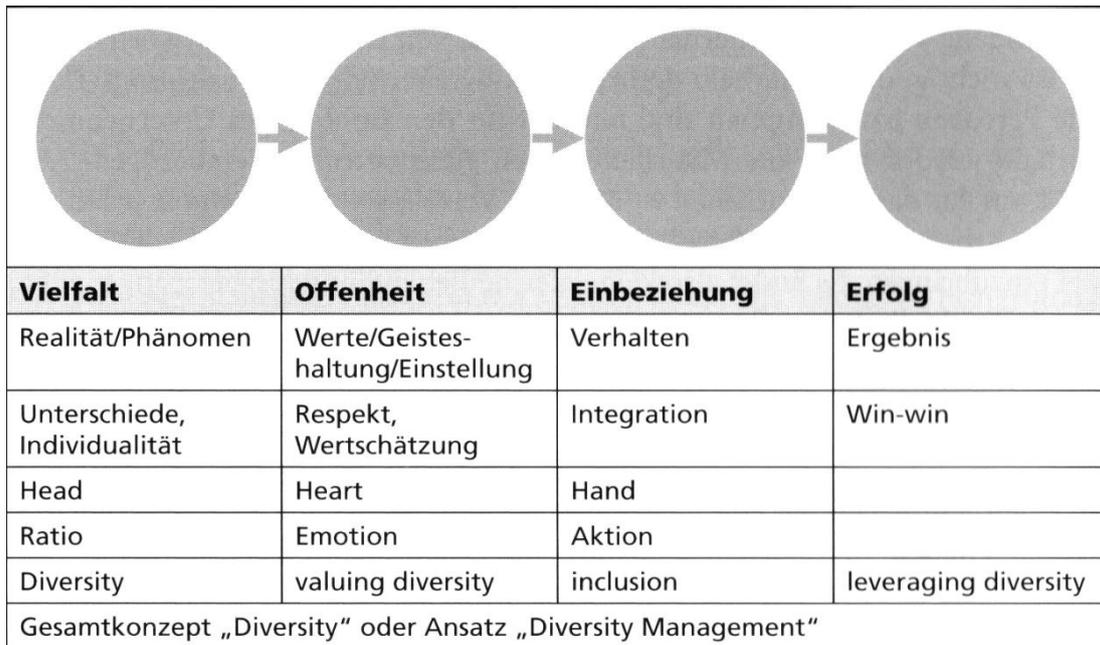
LPartG (Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft) i. d. F. vom 16. Februar 2001, BGBl. I S. 266, zuletzt geändert durch Art. 3 G zur Änderung des Ehe- und LebenspartnerschaftsnamensR vom 06.02.2005, BGBl. I S. 203, Art. 2 Abs. 18 PersonenstandsreformG vom 19.02.2007, BGBl. I S. 122 und Art. 2 G zur Änderung des Unterhaltsrechts vom 21.12.2007, BGBl. I S. 3189.

Anhang

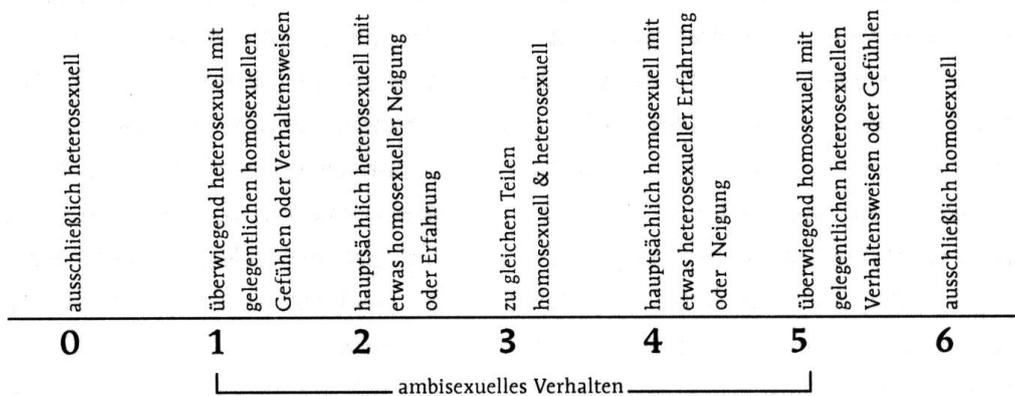
Anhang 1:	Diversity Rad (Köllen 2010, S. 15)	54
Anhang 2:	Die Stufen des Diversity-Konzeptes (Stuber 2009, S. 30)	55
Anhang 3:	Die Bandbreite der sexuellen Orientierung nach Kinsey..... (Watzlawik 2003, S. 43)	55
Anhang 4	Die Exotic-Becomes-Erotic-Entwicklungstheorie (Fiedler 2004, S. 95).....	56



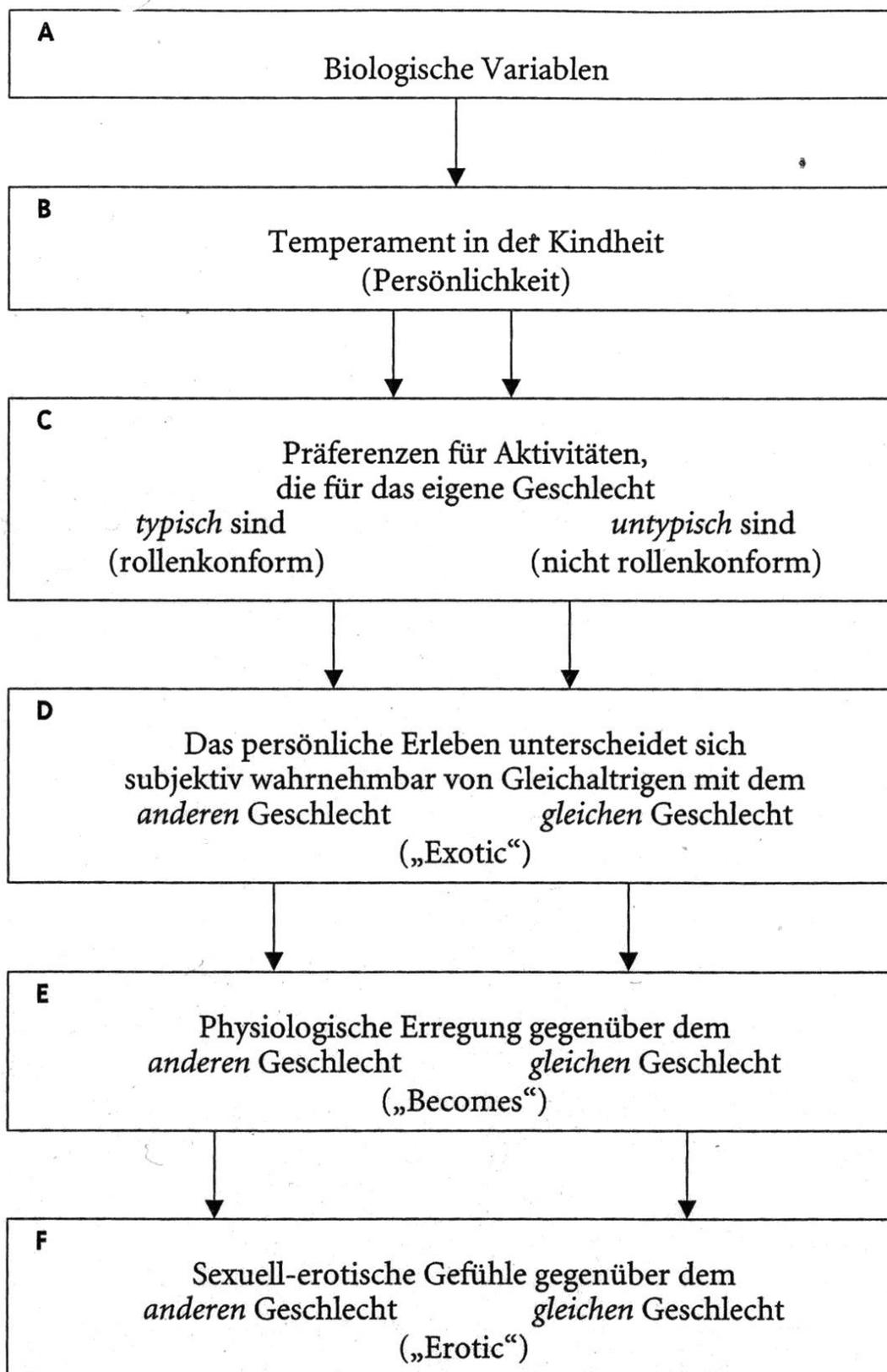
Anhang 1: Diversity Rad (Köllen 2010, S. 15)



Anhang 2: Die Stufen des Diversity-Konzeptes (Stuber 2009, S. 30)



Anhang 3 Die Bandbreite der sexuellen Orientierung nach Kinsey (Watzlawik 2003, S. 43)



Anhang 4 Die Exotic-Becomes-Erotic-Entwicklungstheorie (Fiedler 2004, S. 95)

ERKLÄRUNG ÜBER DAS WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, den 02.09.2010

(Sascha Brüggemann)