

Aufklärungsprojekte im Wandel: (Wie oft) Trans* (er)zählt

Bestandsaufnahme und geplante Evaluation der Workshops in Deutschland

Ulrich Klocke

Einleitung

Homo- und Trans*Phobie als Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind unter Jugendlichen weitverbreitet (Klocke, 2012, 2016). Jugendliche, die lesbisch, schwul, bisexuell, trans*geschlechtlich (LSBT) oder in ihrer sexuellen Identität unsicher sind, haben daher ein etwa fünfmal höheres Suizidrisiko als heterosexuell-cisgeschlechtliche¹ Jugendliche (Burton et. al., 2013; Clark et al., 2014; Plöderl et al., 2014). Deutschlandweit versuchen über 50 Aufklärungsprojekte² diese Situation zu verbessern, indem sie in Schulen und Jugendeinrichtungen Workshops anbieten, in denen junge LSBT³ über ihr Coming-out berichten und die Fragen der Schüler_innen beantworten. Die Projekte wenden dabei die Kontakthypothese (Allport, 1954) an, nach der die Einstellung von Menschen gegenüber einer anderen Gruppe positiver wird, wenn sie Mitglieder dieser Gruppe persönlich kennenlernen. Die Kontakthypothese ist mittlerweile durch Hunderte sozialpsychologischer Studien sehr gut belegt (Lemmer & Wagner, 2015), auch für Kontakt zu Lesben und Schwulen (Pettigrew & Tropp, 2006; Smith et al., 2009) und Trans* (Walch et al., 2012).

Evaluationsstudien zu den Aufklärungsworkshops im deutschsprachigen Raum weisen ebenfalls darauf hin, dass diese die Einstellungen gegenüber Lesben und

-
- 1 *Cisgeschlechtlich* bedeutet, dass das körperliche Geschlecht bei Geburt der späteren Geschlechtsidentität entspricht.
 - 2 <http://bksl.queernet-rlp.de/schulaufklaerung> (24.8.2016)
 - 3 Auch Intergeschlechtlichkeit wird in vielen Workshops thematisiert. In unserer Bestandsaufnahme berichtete allerdings keines der Projekte, dass es bereits intergeschlechtliche Durchführende gibt.

Schwulen verbessern. Zur Einstellungsverbesserung gegenüber Trans* gibt es meines Wissens noch keine Untersuchung. Mit Ausnahme der Evaluation von Timmermanns (2003) untersuchten die Studien jeweils nur wenige Workshops eines einzelnen Projekts (Anglowski, 2000; Klocke & Spielberg, 2009; Lang, Reipen & Heinrich, 2007; Navarra, 2006; Schack, 2010; Wiedmer, 2009). Teilweise fehlen relevante Messwiederholungsanalysen bzw. die geeignete statistische Methodik zur Überprüfung der Wirksamkeit. International betrachtet stammen 87% von 159 Wirksamkeitsstudien zur Verbesserung der Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen aus Nordamerika und nur 8% aus Europa (Bartoş et al., 2014). 87% dieser Studien untersuchten Studierende und nur 4% Jugendliche. Nur zwei Studien untersuchten auch den Effekt von Kontakt auf das Verhalten (und nicht nur auf die Einstellungen) gegenüber Lesben und Schwulen. Nur wenige Studien analysierten auch Langzeiteffekte. Es besteht also ein Forschungsdefizit zu nachhaltigen Interventionen gegen diskriminierendes Verhalten unter Jugendlichen, obwohl die Situation gerade in Schulen und Jugendeinrichtungen besonders beunruhigend ist. Da jede Studie meist nur wenige Klassen oder Gruppen einbezogen hat, gibt es darüber hinaus kaum Hinweise dazu, welche Bedingungen für eine Verbesserung von Einstellungen und Verhalten durch die Workshops besonders förderlich sind.

Diese Forschungslücke soll durch eine deutschlandweite Evaluation behoben werden, deren Konzept in Abschnitt 2 skizziert wird. Zur Vorbereitung der Evaluation wurden die Projekte einer Bestandsaufnahme unterzogen (siehe Abschnitt 1), bei der wir die Projektmitglieder in Interviews und per Fragebogen befragt und in Workshops hospitiert haben. Dabei wurden Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen der Workshops sowie Ziele und Fragestellungen der Projektmitglieder untersucht. Bei den in Abschnitt 1 präsentierten Ergebnissen wird schwerpunktmäßig darauf eingegangen, inwiefern Trans* bei der Durchführung der Workshops beteiligt und inhaltlich in den Workshops präsent sind.

1 Eine Bestandsaufnahme der Aufklärungsprojekte in Deutschland

1.1 Methoden

Qualitative Inhaltsanalysen

Zunächst wurden die Internet-Selbstdarstellungen von 45 Projekten aus Deutschland inhaltsanalytisch danach ausgewertet, welche Ziele die Projekte verfolgen,

welche Inhalte sie in den Workshops thematisieren und welche Methoden sie dabei verwenden (Salden, 2014). Bei Unklarheiten wurden diese Angaben ergänzt durch Interviews mit zwölf Durchführenden aus zehn verschiedenen Projekten sowie Hospitationen in fünf Workshops aus drei Projekten. In den Interviews wurde zudem nach Forschungsfragen bzw. Erfolgs- und Misserfolgskategorien gefragt, die in einer Evaluation untersucht werden sollten. Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der Texte, Antworten und Beobachtungen entwickelte Salden zwei Onlinefragebögen (Fragebogen 1 und 2), die mehrfach vorkommende Kategorien zusätzlich quantitativ erfassten.

Fragebogen 1 (Projektverantwortliche): Beschreibung von Workshops, Projekten und Zielgruppe

Fragebogen 1 wurde von 30 Projekten beantwortet – jeweils einmal für jedes Projekt von einer verantwortlichen Person (oder auch von mehreren in Zusammenarbeit). Die Ausfüllenden wurden gebeten anzugeben, in wie vielen der von ihnen im vergangenen Schuljahr durchgeführten Workshops sie die im Fragebogen vorgegebenen Inhalte thematisiert bzw. Methoden (Module) verwendet hatten. Darüber hinaus machten sie Angaben zu Merkmalen der Workshop-Teilnehmenden (z. B. deren Jahrgangsstufen), Merkmalen der Durchführenden (z. B. deren sexueller/geschlechtlicher Identität) und dem prinzipiellen Interesse des Projekts, an einer Evaluation teilzunehmen.

Fragebogen 2 (Durchführende): Ziele und Forschungsfragen

Fragebogen 2 wurde von 80 Mitgliedern aus 25 Projekten beantwortet. Die Projektmitglieder wurden gebeten, 30 in der qualitativen Inhaltsanalyse mehrfach vorkommenden Ziele und 18 Forschungsfragen nach ihrer Wichtigkeit einzustufen.

Fragebogen 3 (Durchführende): Ziele, Wirkfaktoren und vermutete Wirkungen

Da die Durchführenden in Fragebogen 2 die Mehrheit der Ziele als sehr wichtig bewerteten, aber in einer Evaluation notgedrungen eine Beschränkung erfolgen muss, wurden 43 Projektmitglieder aus 23 Projekten erneut befragt (Antwerpen, 2014). In Fragebogen 3 sollten nun die wichtigsten 34 Ziele in fünf Wichtigkeitskategorien einsortiert werden, wobei die Zahl pro Kategorie beschränkt war, um eine Priorisierung zu erzwingen. Zudem wurden 36 Forschungsfragen (formuliert als Wirkfaktoren) vorgelegt. Es wurde nicht nur nach der Wichtigkeit der

Faktoren gefragt, sondern auch nach der vermuteten Wirkung, also danach, ob ein Faktor (z. B. die Freiwilligkeit der Teilnahme am Workshop oder die Heterogenität der Durchführenden) die Wirkung der Workshops vermutlich verstärkt, abschwächt oder unbeeinflusst lässt.

1.2 Wer führt die Workshops durch?

Die meisten Workshops werden ehrenamtlich von zwei oder drei Personen durchgeführt, dauern zwei bis vier Schulstunden und finden ohne Anwesenheit einer Lehrkraft statt. Die Durchführenden sind überwiegend jünger als 30 Jahre. Zwar sind viele Projekte ursprünglich mit einem Schwerpunkt auf dem Thema Homosexualität gestartet, die Bestandsaufnahme zeigt jedoch, dass sowohl die Themenpalette als auch die Zusammensetzung der Teams vielfältiger geworden sind. In 14 von 28 Projekten, die die entsprechenden Fragen beantworteten, sind jedes Mal oder zumindest gelegentlich Trans*Männer an den Schulbesuchen beteiligt, in 6 Projekten Trans*Frauen und in 8 Projekten weitere trans*geschlechtliche Personen. Offen intergeschlechtliche Personen fehlten allerdings (zumindest zum Zeitpunkt der Befragung) bei den antwortenden Projekten. Bei allen Projekten sind schwule Männer beteiligt, bei fast allen lesbische Frauen und bei 19 von 30 Projekten bisexuelle Frauen. Weitere Gruppen sind an folgender Zahl von Projekten beteiligt: bisexuelle Männer (11), heterosexuelle Frauen (9), pansexuelle⁴ Frauen (8), pansexuelle Männer (6), heterosexuelle Männer (5) und People of Color (6).

1.3 Welche Ziele haben die Projektmitglieder?

Laut der Antworten in Fragebogen 3 ist den Projektmitgliedern am wichtigsten, dass die Jugendlichen durch die Workshops generell sensibler für Diskriminierung werden und einer Gleichbehandlung sozialer Gruppen (auch über LSBTIQ⁵ hinaus) stärker zustimmen. Gleichauf liegt das Ziel, dass die Jugendlichen sich weniger diskriminierend verhalten und (fast genau so wichtig), dass

- 4 Pansexualität ist eine sexuelle Orientierung, bei der Personen nicht (wie bei Bisexualität) nur Frauen und Männer begehren, sondern sich zu mehr Geschlechtern (z. B. zu genderqueeren/trans*geschlechtlichen Personen) hingezogen fühlen können.
- 5 LSBTIQ steht für Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans*- und intergeschlechtliche Personen bzw. Personen, die sich als *queer* definieren.

sie sich solidarischer verhalten, wenn andere gemobbt oder diskriminiert werden. Darüber hinaus streben die Projektmitglieder an, dass die Jugendlichen Vielfalt stärker als Bereicherung für das gesellschaftliche Miteinander begreifen, positivere Einstellungen gegenüber LSBTIQ entwickeln und Verhalten oder Aussehen, das traditionellen Geschlechterrollen widerspricht, größere Akzeptanz entgegenbringen. Im Vergleich zu diesen Verhaltens- und Einstellungszielen wird Wissenszuwachs (z. B. über die Lebenswelten von Lesben, Schwulen und Trans*) als nachrangig bewertet.

Betrachtet man spezifische soziale Gruppen, für die eine Verbesserung erreicht werden soll, so stehen lesbische, schwule und trans*geschlechtliche Personen gemeinsam an der Spitze. Es folgen die Gruppe der Bisexuellen, der Intergeschlechtlichen, der Personen mit anderen sexuellen Orientierungen und der von Mehrfachdiskriminierung betroffenen LSBTI.

1.4 Was geschieht in den Workshops?

Fast immer berichten die Durchführenden aus ihrer eigenen Biografie (Schwerpunkt in 92% der Workshops), z. B. zum Umgang mit sexueller Identität (84%) und Diskriminierungen (84%). Fast immer haben die Teilnehmenden ausführlich die Gelegenheit, den Durchführenden (anonym) Fragen zu stellen (92%). Inhaltlich geht es zudem oft um die Themen Vorurteile (75%), Stereotype (70%) und die Frage ›Was ist normal?‹ (70%). Sexualerziehung im engeren Sinne findet hingegen nur gelegentlich statt. Methodisch werden meist Übungen durchgeführt, in denen die Teilnehmenden über sich selbst reflektieren (74%, z. B. mit dem ›Ich – Ich nicht‹-Spiel⁶) oder LSBTI-bezogene Begriffe erläutern, ordnen und diskutieren (64%).

Über das Thema Trans*Geschlechtlichkeit bzw. Trans*Menschen wird in 88% der Workshops zumindest kurz gesprochen, in 76% der Workshops wird es ausführlicher thematisiert. Auch über Intergeschlechtlichkeit wird in 68% der Workshops kurz, in 55% der Workshops ausführlicher gesprochen. Die am häufigsten ausführlicher thematisierten Gruppen sind lesbische Frauen und schwule Männer (je 94%). Es folgen (gleichauf mit Trans*) bisexuelle Menschen (76%).

Auch bei vielen konkreten Methoden spielt neben dem Thema sexuelle Orientierung auch das Thema Geschlecht in seinen unterschiedlichen Facetten eine

6 <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenlaboratorium/methodenpool/intersektionalitaet/2012/ich-nicht-ich/> (25.08.2016)

Rolle. Neun der 30 Projekte nutzen beispielsweise die Methode *Gender Gumby* bzw. *Genderbread Person*⁷ zur Veranschaulichung der vier Ebenen von Geschlecht: Geschlechtsidentität, Geschlechtsinszenierung, biologisches Geschlecht und sexuelle Anziehung. Die Durchführenden erläutern diese vier Ebenen und verschiedene ihrer Ausprägungen (z. B. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit oder Asexualität) und positionieren sich selbst. Zur Positionierung können je Ebene entweder eine Dimension mit den Polen Frau/weiblich/feminin und Mann/männlich/maskulin oder auch je zwei unabhängige Dimensionen dienen. Durch die unterschiedlichen Positionierungen der Durchführenden erhalten die Jugendlichen einen Einblick in die Vielfalt möglicher Ausprägungen von Geschlecht und lernen, dass die verschiedenen Ebenen und Dimensionen sich nicht zwangsläufig bedingen, sondern prinzipiell voneinander unabhängig sind. Fünf Projekte nutzen die im vorliegenden Heft kurz beschriebene Methode der Reflexion über Geschlechternormen durch die Ergänzung von Sätzen dazu, was Mädchen bzw. Jungen müssen und dürfen (Klocke, 2016).

1.5 Welche Forschungsfragen haben die Projektmitglieder?

Eine generelle Forschungsfrage lautet: Unter welchen Bedingungen werden die Ziele der Workshops (siehe Abschnitt 1.3) am wahrscheinlichsten erreicht? Doch welche aller möglichen Bedingungen sollen in der Evaluation untersucht werden? Damit die geplante Evaluation die Workshops verbessern kann, sollen Forschungsfragen untersucht werden, deren Beantwortung die Projektmitglieder selbst als wichtig für ihre Arbeit bewerten. Zudem ist es sinnvoll, Wirkfaktoren zu untersuchen, bei denen sich die Mitglieder uneinig über die Wirkung sind. Bei diesen Faktoren kann eine Untersuchung zu einer Klärung beitragen und die zukünftige Gestaltung der Workshops in eine positive Richtung beeinflussen. Abbildung 1 stellt die Wirkfaktoren dar, deren Untersuchung in Fragebogen 3 als am wichtigsten eingeschätzt wurde (erste sieben Zeilen, kariertter Balken) oder deren Wirkung von den Projektmitgliedern kontrovers eingeschätzt wurde (letzte fünf Zeilen, hellgrauer Balken).

Es kristallisieren sich vier verschiedene Bereiche heraus, deren Untersuchung vielversprechend ist:

1. Inhalte: Welchen Anteil sollten Erzählungen zum Umgang mit der eigenen Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung (z. B. Erfahrungen

7 <http://itspronouncedmetrosexual.com/2012/03/the-genderbread-person-v2-0/> (25.08.2016)

beim Coming-out) einnehmen (a)? Wie hilfreich ist die Thematisierung von Diskriminierung aus dem eigenen Erfahrungsschatz (b) und unabhängig von den eigenen Erfahrungen (k)? Während eine positive Wirkung der eigenen Erfahrungen unter den Durchführenden unumstritten ist, wird eine abstraktere Thematisierung von Diskriminierung sehr kontrovers beurteilt.

2. Zusammensetzung des Teams: Die Projektmitglieder vermuten, dass es sich sehr positiv auswirkt, wenn die Durchführenden unterschiedliche sexuelle Orientierungen haben und diese offenbaren (c), und wünschen, dass dieser Faktor in einer Evaluation untersucht wird. Auch einer gemischten Zusammensetzung des Teams aus cis-, trans*- und intergeschlechtlichen Durchführenden wird eine positive Wirkung zugeschrieben ($M = 1.8$, $SD = 1.0$) und ihre Untersuchung als sehr wichtig erachtet ($M = 3.0$). Kontroverser sehen sie die Frage, wie es sich auswirkt, wenn die Durchführenden stereotypinkonsistent, also schwer als LSBTQ⁸ erkennbar, sind (l).
3. Umgang mit Stereotypen: Ebenfalls als sehr wichtig bewerten es die Projektmitglieder, den optimalen Umgang mit den Stereotypen der Teilnehmenden zu untersuchen. Überwiegend vermuten die Durchführenden, dass es sich positiv auswirkt, wenn die Teilnehmenden ihre Stereotype ohne Angst vor Missbilligung äußern können (d). Kontroverser wird eine Widerlegung der Stereotype durch die Durchführenden (h) sowie Stereotypinkonsistenz der Durchführenden (l) bewertet.
4. Sichtweisen auf sexuelle Identität: In 87% der Workshops wird (z. B. auf Nachfrage der Teilnehmenden) die Unfreiwilligkeit sexueller Orientierung thematisiert, in 62% aber auch die Veränderlichkeit sexueller Identität im Laufe des Lebens. Ob sexuelle und geschlechtliche Identität als selbstbestimmt wählbar dargestellt werden sollte (j), ist unter den Projektmitgliedern besonders kontrovers.

Ebenfalls sehr wichtig fänden die Projektmitglieder zu untersuchen, ob die Teilnehmenden in den Workshops nur lernen, politisch korrekt zu sein, oder ob sich tatsächlich ihre Einstellung ändert (erhoben in Fragebogen 2) und wie wichtig eine Nachbereitung der Workshopinhalte im Unterricht (e), eine Qualifizierung der Durchführenden (f) und die Hinterfragung von Geschlechterbildern in den Workshops (g) sind.

8 Der Buchstabe l für intergeschlechtliche Personen wurde hier nicht erwähnt, da wir davon ausgehen, dass nur wenige Schüler_innen über ein Stereotyp zu Intergeschlechtlichkeit verfügen.

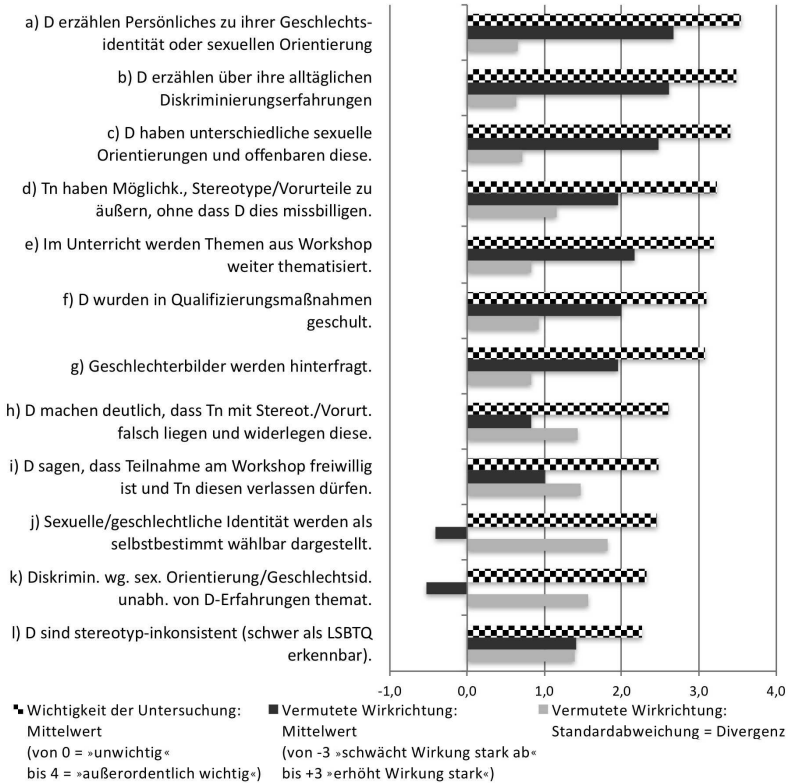


Abb. 1: Einschätzung der Wirkfaktoren durch die Projektmitglieder (Fragebogen 3); D = Durchführende

2 Die geplante Evaluation

2.1 Warum ist eine Evaluation sinnvoll?

Die geplante Evaluation hat zwei Ziele: 1. die generelle Wirksamkeit der Workshops wissenschaftlich fundierter als in bisherigen Evaluationen zu prüfen und 2. die Workshops zu verbessern, indem a) relevante Wirkfaktoren identifiziert werden und b) die teilnehmenden Projekte auf Wunsch Feedback zu ihren eigenen Ergebnissen erhalten.

Fundierte Prüfung der Wirksamkeit

In den vergangenen Jahren haben sich die Aufklärungsprojekte in Deutschland professionalisiert. Es gibt Methodensammlungen (z. B. die SchLAue Kiste⁹) und Mindeststandards für die Vorbereitung und Durchführung. Im Mai 2014 hat sich mit *Queere Bildung e. V.* ein Dachverband von 23 Projekten gegründet mit dem Ziel, die Vernetzung und Professionalisierung der Projekte weiter voranzutreiben. Durch eine umfassende Evaluation können die spezifischen Wirkungen der Workshops methodisch abgesicherter als in bisherigen kleinen Evaluationsstudien identifiziert werden, beispielsweise ob sie Vorurteile gegenüber Lesben, Schwulen und Trans* gleichermaßen reduzieren, ob auch die generelle Wertschätzung von Vielfalt und Gleichbehandlung gestärkt wird und ob sich nicht nur Einstellungen, sondern auch das Verhalten ändern. Zudem können Aussagen über die Nachhaltigkeit gemacht werden, also darüber, ob die Workshops auch über unmittelbare Reaktionen hinausgehend zu einem Umdenken führen. Ein positives Ergebnis kann zu einer stärkeren Förderung der Aufklärungsprojekte durch Politik und Verwaltung beitragen und die Nachfrage durch die Schulen und Jugendeinrichtungen sowie die Bereitschaft von LSBTI, sich in diesem Bereich ehrenamtlich zu engagieren, steigern.

Identifikation relevanter Wirkfaktoren

Noch wichtiger als die Klärung der generellen Wirksamkeit der Workshops ist die Beantwortung der Frage, unter welchen Bedingungen die Workshops Vorurteile und Diskriminierung am wirksamsten abbauen. Aufgrund der zu kleinen Stichproben lassen sich durch existierende Evaluationen solche Forschungsfragen nicht beantworten.

Beispielsweise wäre es für die Durchführenden hilfreich zu wissen, welche Bedingungen sie gegenüber den Schulen und Jugendeinrichtungen formulieren sollten, bevor sie die Schulklassen bzw. Jugendgruppen besuchen: Ist es notwendig für einen nachhaltigen Vorurteilsabbau, dass der Workshop länger als zwei Stunden dauert und die pädagogischen Fachkräfte ihn vor- und nachbereiten? Auch wichtig ist, welche Bedingungen die Durchführenden selbst schaffen sollten: Sollten sie den Teilnehmenden (altersmäßig) möglichst ähnlich sein (Peer-Ansatz) und auf eine gemischte Zusammensetzung des Teams achten (z. B. be-

9 entworfen von SCHLAU NRW (Schwul Lesbisch Bi Trans*-Aufklärung in NRW): http://www.schule-der-vielfalt.de/projekte_schlau.htm (25.08.2016)

züglich geschlechtlicher und sexueller Identität oder ethnischem Hintergrund)? Sollten sie ihre Erfahrungen von Diskriminierung schildern oder sich besser auf positive Erlebnisse konzentrieren?

Verbesserung der Workshops durch Feedback

Zusätzlich zu den Gesamtergebnissen werden wir den teilnehmenden Projekten auf Wunsch ein Feedback zu den Ergebnissen der eigenen Workshops geben. Auf diese Weise lernen die Durchführenden ihre eigenen Stärken und Schwächen genauer kennen und können zukünftige Workshops gezielt anpassen.

2.2 Hypothesen und Forschungsfragen

Hauptziel der Evaluation ist die Optimierung der Aufklärungsworkshops. Die Durchführenden der Workshops sind also die Hauptzielgruppe der Ergebnisse. Daher wurden Hypothesen und Fragestellungen der Evaluation auf der Basis der in den Abschnitt 1.5 dargestellten Beurteilungen durch die Durchführenden ausgewählt und anhand aktueller Ergebnisse der Vorurteilsforschung präzisiert.

Hypothese 1: Je bewusster den Teilnehmenden die sexuelle Orientierung bzw. Geschlechtsidentität der LSBT¹⁰-Durchführenden ist, desto mehr verbessern die Workshops Einstellungen und Verhalten.

Diese Hypothese ist vielleicht auf den ersten Blick überraschend. Leicht nachvollziehbar ist, dass der Kontakt möglichst angenehm verlaufen sollte, damit die kontaktierten Fremdgruppenmitglieder¹¹ positiv bewertet werden (Wilder, 1984). Damit diese positive Bewertung nun aber auf die gesamte Gruppe generalisiert wird, also Einstellungen gegenüber LSBT verbessert werden, ist noch ein zweiter Prozess nötig: Die Gruppenzugehörigkeit der Durchführenden sollte den Teilnehmenden bewusst sein, damit diese von ihrem Urteil über die Durchführenden auf die Gruppe schließen (Scarberry et al., 1997). Das Bewusstsein über die sexuelle Orientierung bzw. Geschlechtsidentität wird in den Workshops

10 In den befragten Projekten arbeiteten zum Zeitpunkt der Evaluation (noch) keine intergeschlechtlichen Personen mit.

11 *Fremdgruppe* (bzw. *Outgroup*) bezeichnet eine soziale Gruppe, der die betrachtete Person (z. B. eine heterosexuell-cisgeschlechtliche Schülerin) selbst nicht angehört (im Gegensatz zu einer *Eigengruppe* bzw. *Ingroup*).

dadurch gesteigert, dass die Durchführenden Erfahrungen aus ihrer Biografie berichten, die im Zusammenhang mit der eigenen sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität stehen, z. B. von ihrem Coming-out, von Diskriminierungen und positiven Reaktionen anderer, von Sexualität und Partnerschaft und von der LSBTI-Community. Passend dazu vermuten auch die Durchführenden, dass es sich positiv auswirkt, wenn sie in den Workshops Persönliches zu ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität und alltägliche Diskriminierungserfahrungen berichten (siehe Abschnitt 1.5).

Eine offene Frage ist, wie früh den Teilnehmenden die Gruppenzugehörigkeit der Durchführenden bewusst gemacht werden sollte. So ist es möglich, dass die Lehrkraft den Teilnehmenden bereits vor dem Workshop berichtet, dass die Durchführenden LSBTI sind. Die Durchführenden könnten dies den Teilnehmenden jedoch auch erst während oder gegen Ende des Workshops berichten. Ein späterer Bericht kann den Vorteil haben, dass der erste Eindruck, den die Teilnehmenden von den Durchführenden gewinnen, nicht bereits durch negative Stereotype beeinflusst wird.

Fragestellung: Welchen Einfluss hat die Typizität (Stereotypkonsistenz) der Durchführenden auf die Wirksamkeit der Workshops?

Die wahrgenommene Typizität der Durchführenden ist umso höher, je mehr diese den Stereotypen der Teilnehmenden entsprechen. Auch indem die Durchführenden über andere LSBTI berichten, die ihnen ähnlich sind, z. B. ähnliche Interessen haben, kann ihre Typizität vermutlich erhöht werden, da dadurch deutlich wird, dass sie keine ungewöhnlichen LSBTI sind. Die Frage ist, ob sich Einstellungen und Verhalten gegenüber LSBTI eher dann verbessern, wenn die Durchführenden von den Teilnehmenden als typische oder als untypische LSBTI wahrgenommen werden.

Einerseits können untypische Mitglieder als Ausreißer wahrgenommen werden, die wenig Aussagekraft in Hinblick auf ihre Gruppe haben. Wie sie bewertet werden, hat dann vergleichbar zur Hypothese 1. wenig Einfluss auf das Urteil über die gesamte Gruppe (Vonofakou et al., 2007; Wilder, 1984). Andererseits können untypische Mitglieder Stereotype gegenüber LSBTI reduzieren und, wenn es sich um negative Stereotype handelt, Einstellungen und Verhalten gegenüber LSBTI verbessern. Die Wirkung der Typizität bleibt daher eine offene Frage (die auch bei den Durchführenden selbst umstritten ist, siehe Abschnitt 1.5). Ihre Beantwortung durch die Evaluation ist daher umso relevanter für die weitere Verbesserung der Arbeit der Projekte

Hypothese 2: Je weniger die Teilnehmenden fürchten, aufgrund ihrer Stereotype oder Vorurteile negativ bewertet zu werden, desto mehr verbessern die Workshops Einstellungen und Verhalten.

Wie mit den Stereotypen der Teilnehmenden umgegangen werden soll, wird von den Durchführenden durchaus kontrovers beurteilt (siehe Abschnitt 1.5). Auch wenn Intergruppenkontakt meist Vorurteile reduziert, so gibt es doch Prozesse, die diesen Effekt beeinträchtigen können. Einer dieser Prozesse wurde ausgiebig durch Vorauer (2013) untersucht und kommt vor allem dann in Gang, wenn Personen mit Mitgliedern einer Fremdgruppe Kontakt haben, die in der Gesellschaft benachteiligt ist (z. B. durch rechtliche Benachteiligungen von LSBTI). Wenn die Personen die Benachteiligung der Fremdgruppe als ungerechtfertigt betrachten, schreiben sie deren Mitgliedern den Status von Expert_innen für Moralität zu. Die Fremdgruppenmitglieder (z. B. die Durchführenden der Workshops) erhalten die Legitimation zu entscheiden, ob das eigene Verhalten Stereotype verrät oder gar diskriminierend war. Die Vermutung, vom Gegenüber moralisch bewertet zu werden, kann dazu führen, dass die Personen sich in der Interaktion besonders kontrollieren, um nicht vorurteilsbehaftet zu erscheinen. Darüber hinaus widmen sie allen Signalen der Fremdgruppenmitglieder, die eine Bewertung der eigenen Person beinhalten könnten, besondere Aufmerksamkeit. Da diese Signale oft mehrdeutig sind, ziehen sie zur Interpretation *Metastereotype* heran, d. h. Vermutungen darüber, welches Stereotyp das Fremdgruppenmitglied gegenüber der eigenen Gruppe hat. Beinhaltet dieses Stereotyp, dass die eigene Gruppe vorurteilsbehaftet sei (z. B. »homophobe Jungen mit Migrationshintergrund«), werden mehrdeutige Signale des Gruppenmitglieds als Bestätigung der eigenen Vermutungen betrachtet und es wird eine negative Bewertung der eigenen Person auch dann wahrgenommen, wenn sie vom Gegenüber nicht beabsichtigt war. Der Kontakt wird daher als unangenehm bewertet, die Fremdgruppenmitglieder werden abgewertet und es kommt zur Vermeidung zukünftigen Kontakts mit ihnen.

Ein weiterer gut untersuchter Prozess ist der *Rebound-Effekt* (Macrae, et al., 1994): Menschen sind zwar in der Lage, ihre Stereotype zu unterdrücken, z. B. während des Kontakts zu einem Fremdgruppenmitglied. Da die Stereotype für diese Unterdrückung aber permanent kognitiv aktiviert werden müssen, treten sie nach der Unterdrückung umso stärker zutage.

Diese Prozesse erklären, warum die Maxime der *Farbenblindheit* (»Unter der Oberfläche sind wir alle gleich«) manchmal Vorurteile verstärkt (Correll et al., 2008; Vorauer & Sasaki, 2009) und die Aufforderung, während eines Kontaktes

die Perspektive eines Fremdgruppenmitglieds einzunehmen, später zu seiner Abwertung führen kann (Vorauer & Sasaki, 2009). Diese Maximen führen zu einem stärkeren Fokus auf die eigene Person bzw. auf die Korrektheit des eigenen Erlebens und Verhaltens aus der Perspektive des Gegenübers und verstärken daher die Sorge negativ bewertet zu werden. Auch ohne Kontakt kann die Motivation, Vorurteile zu vermeiden, um nicht sozial geächtet zu werden, Vorurteile verstärken (Legault et al., 2011).

Aus diesen Forschungsergebnissen kann abgeleitet werden, dass alle Faktoren, die die Teilnehmenden von der Befürchtung entlasten, von den Durchführenden oder den anderen Teilnehmenden negativ bewertet zu werden, die Wirksamkeit der Workshops verstärkt. Bewertungssorgen können reduziert werden, indem die Durchführenden folgende Botschaften vermitteln: »Vorurteile sind normal. Wir alle haben Vorurteile«; »Stereotype sind nicht immer falsch. Aber die meisten Menschen möchten nicht aufgrund eines Stereotyps, sondern als Individuum beurteilt werden«; »Wir glauben euch, dass ihr nicht diskriminieren wollt (sondern es unbeabsichtigt tut)«. Sie können ebenfalls reduziert werden durch die Aufforderung, möglichst viel über die Durchführenden und die Gruppe der LSBTI zu lernen, da diese Aufforderung den Selbstfokus reduziert (Sasaki & Vorauer, 2010). Wenn die Durchführenden hingegen die Stereotype der Teilnehmenden als falsch bezeichnen und betonen, dass es keine oder kaum Unterschiede zwischen LSBTI und cisgeschlechtlichen heterosexuellen Menschen gibt, könnte dies die Bewertungssorgen der Teilnehmenden verstärken und ihre Motivation erhöhen, ihre Stereotype zu rechtfertigen.

Hypothese 3: Je mehr die Workshops durch die pädagogischen Einrichtungen und Fachkräfte unterstützt werden, desto mehr verbessern sie Einstellungen und Verhalten.

Zahlreiche Studien zeigen, dass Kontakt Vorurteile umso stärker abbaut, je mehr er durch Institutionen und andere Autoritäten unterstützt wird (Pettigrew & Tropp, 2006). Es kann also auch für die Aufklärungsworkshops erwartet werden, dass eine sichtbare Unterstützung durch Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Leitung und die zuständigen Behörden ihre Wirkung verstärkt. Mögliche Beispiele für die Unterstützung durch die Einrichtungen sind, dass die pädagogischen Fachkräfte die Workshops mit den Jugendlichen vor- und nachbesprechen oder dass die Einrichtung regelmäßig entsprechende Workshops durchführt und das den Jugendlichen auch bekannt ist. Darüber hinaus kann die Leitung die Wirkung verstärken, indem sie sich positiv über die Workshops oder zumindest allgemein

über Vielfalt und Antidiskriminierung äußert. Die Rahmenrichtlinien des entsprechenden Bundeslandes können den Effekt steigern, indem sie eine solche Einladung bzw. die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule vorsehen.

Hypothese 4: Die Workshops wirken nicht nur positiv auf Einstellungen und Verhalten gegenüber LSBTI, sondern führen darüber hinaus zu generell mehr Wertschätzung von Vielfalt und Gleichberechtigung sozialer Gruppen.

Aktuelle Ergebnisse der Vorurteilsforschung zeigen, dass Kontakt nicht nur die Einstellungen gegenüber der kontaktierten Gruppe, sondern darüber hinaus auch gegenüber anderen Fremdgruppen verbessert (Hodson et al., 2013). Zudem kann Kontakt zu einer Fremdgruppe die *soziale Dominanzorientierung* reduzieren (Dhont et al., 2014), also dazu beitragen, dass soziale Gruppen generell weniger hierarchisierend und dafür eher als gleichberechtigt betrachtet werden. Auch die Durchführenden verfolgen mit ihren Workshops das Ziel, dass die Jugendlichen einer Gleichbehandlung sozialer Gruppen (auch über LSBTI hinaus) generell stärker zustimmen (siehe Abschnitt 1.3), also gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit abgebaut wird. Die Evaluation soll die Erfüllung dieses Zieles daher mit überprüfen.

2.3 Wie soll die Evaluation durchgeführt werden?

Insgesamt sollen 300 Schulklassen zu je drei Zeitpunkten befragt werden. Bei 260 Klassen soll zwischen dem ersten und dem zweiten Zeitpunkt ein Workshop stattfinden (Versuchsgruppe¹²), bei 40 nicht (Kontrollgruppe).

Qualitativ oder quantitativ?

Während die ersten Schritte der Bestandsaufnahme mit qualitativen Methoden durchgeführt wurden, soll die Evaluation vor allem quantitativ stattfinden. Zwar könnte man die Jugendlichen oder Durchführenden in qualitativen Interviews

12 Als *Versuchsgruppe* bezeichnet man die Gruppe, in der eine Intervention (in diesem Fall die Aufklärungsworkshops) durchgeführt wird. Als *Kontrollgruppe* bezeichnet man die Gruppe, in der entweder keine Intervention oder eine alternative bzw. Scheinintervention (z. B. Placebobehandlung) durchgeführt wird.

fragen, wie sie den Workshop erlebt haben und welche Faktoren wie gewirkt haben. Viele Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Fähigkeit von Menschen, Ursachen für Einstellungen oder Verhalten durch Introspektion zu identifizieren, äußerst eingeschränkt ist (Nisbett & Wilson, 1977). Nur ein Vergleich von Jugendlichen, die an den Workshops teilgenommen haben und solchen, die nicht teilgenommen haben, zu mindestens zwei Messzeitpunkten (siehe Abschnitt 2.2.3) ermöglicht es, zu untersuchen, ob Änderungen in Einstellungen und Verhalten tatsächlich durch die Workshops verursacht wurden. Die Komplexität eines Vergleichs auf mehreren Zielvariablen bei 300 Klassen setzt eine Quantifizierung dieser Variablen voraus. Zusätzlich zu diesem quantitativen Vorgehen werden die Teilnehmenden in offenen Fragen gebeten anzugeben, welche Aspekte des Workshops ihnen gefallen haben und welche nicht.

Auswahl der zu evaluierenden Projekte und Workshops

Aus allen teilnahmebereiten Projekten werden mindestens acht Projekte aus mindestens vier Bundesländern ausgewählt, sodass die Gesamtstichprobe die Grundgesamtheit aller Projekte in Deutschland hinsichtlich Region, Einwohnerzahl des Ortes und inhaltlich-methodischem Schwerpunkt angemessen repräsentiert. Bevorzugt ausgewählt werden Projekte, bei denen Fragebogen 1 zeigt, dass sich ihre Workshops in Hinblick auf die zu untersuchenden Wirkfaktoren (siehe Abschnitt 2.2) unterscheiden, beispielsweise weil in einigen Workshops Diskriminierungserfahrungen ausführlich, in anderen hingegen nur kurz oder gar nicht thematisiert werden. Um die Effekte der ausgewählten Wirkfaktoren interpretieren zu können, werden mögliche Einflüsse durch andere Faktoren (Störeinflüsse) durch Standardisierung minimiert. Daher werden nur Workshops zwischen zwei und vier Schulstunden in Schulklassen des siebten bis zehnten Jahrgangs evaluiert, die von zwei oder drei Personen durchgeführt werden, die bereits mindestens fünf Workshops durchgeführt haben und von denen mindestens eine Person während der Workshops ihre nicht-heterosexuelle Orientierung oder Trans*Identität offenbart.

Forschungsdesign: Ablauf der Untersuchung

Um die Wirkung der Workshops kausal nachweisen zu können, werden die Zielvariablen (siehe Abschnitt 2.3.5) dreimal erhoben: ein bis sieben Tage vor dem Workshop (T1), ein bis sieben Tage nach dem Workshop (T2) und drei bis fünf Monate nach dem Workshop (T3). Die gleichen Erhebungen sollen in einer Kon-

trollgruppe von Schulklassen, in denen keine Workshops durchgeführt wurden, zeitlich möglichst parallel stattfinden. Die Kontrollgruppe wird nach maximaler Ähnlichkeit mit der Versuchsgruppe ausgewählt. Wenn möglich, werden Klassen aus Schulen untersucht, mit denen die Projekte zu anderen Zeiten bereits zusammengearbeitet haben. Auf diese Weise können nicht nur unmittelbare Effekte der Workshops, sondern auch längerfristige Effekte untersucht werden. Um nicht nur die generelle Wirksamkeit, sondern auch einzelne Wirkfaktoren untersuchen zu können, soll (verteilt auf zwei Projektphasen) eine Stichprobe von 300 Schulklassen (davon voraussichtlich 40 in der Kontrollgruppe) befragt werden. Wie wichtig welcher Faktor für den Erfolg eines Workshops ist, wird ermittelt, indem in Mehrebenenanalysen (Ebene 1: Schüler_innen, Ebene 2: Schulklassen) die Verbesserungen auf den Zielvariablen durch die Ausprägung der Wirkfaktoren statistisch vorhergesagt werden.

Um die Teilnahmequote bei den Schüler_innen zu maximieren, sollen die Erhebungen während der Schulzeit im Klassenverband stattfinden. Selbstverständlich werden die Schüler_innen vorher über die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt und es wird ihnen mitgeteilt, dass sie sie jederzeit abbrechen können. Um die Teilnahmequote der Klassen zu maximieren, wird die Teilnahme den Schulen bzw. Lehrkräften als Anlass vorgeschlagen, mit den Schüler_innen über Sozialforschung, Vielfalt oder Vorurteile und Diskriminierung zu sprechen. Zudem werden unter den Klassen bzw. Lehrkräften, die an allen drei Erhebungen teilgenommen haben, Preise verlost.

Erhebung der Wirkfaktoren

Um die Ausprägung der Wirkfaktoren für jeden Workshop zu erheben, werden die Durchführenden gebeten, innerhalb eines Tages nach den Workshops einen fünf- bis zehnminütigen Onlinefragebogen auszufüllen, in dem sie zu Inhalten, Methoden und Rahmenbedingungen des jeweiligen Workshops befragt werden. Zu Wirkfaktoren, die die Schüler_innen besser beurteilen können als die Durchführenden (z. B. die Nachbereitung des Workshops im Unterricht) werden die Schüler_innen zum zweiten (T2) oder dritten (T3) Messzeitpunkt befragt.

Erhebung der Zielvariablen

Existierende Evaluationen analysierten vor allem Einstellungen und nur selten das Verhalten der Teilnehmenden (Bartoş et al., 2014). In der geplanten Evaluation werden daher (auf der Basis der Ergebnisse aus Fragebogen 3, siehe Kapitel 1.3)

nicht nur die Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen, trans*geschlechtlichen und geschlechts-nonkonformen Personen erfasst, sondern auch diskriminierendes und solidarisches Verhalten gegenüber diesen Gruppen. Darüber hinaus wird die generelle Einstellung der Schüler_innen zu Diskriminierung, Gleichbehandlung und sozialer Vielfalt erfasst. Zur Messung der Zielvariablen werden existierende Fragebögen herangezogen (z. B. Klocke, 2012), diese anhand einer Literaturrecherche ergänzt und auf der Basis einer Rückmeldung der beteiligten Projekte gegebenenfalls modifiziert. Vor ihrer Verwendung in der Evaluation werden die Fragebögen zunächst in einzelnen Schulklassen vorgetestet, um Verständlichkeit, Dauer, Faktorenstruktur¹³ und Reliabilität (Messgenauigkeit) zu optimieren. Individuelle Einstellungen und Verhalten werden per Selbstbeschreibung der Schüler_innen erfasst. Um zusätzlich ein objektiveres Maß für das Verhalten zu bekommen, werden die Lehrkräfte gebeten, das Verhalten der Klasse zu beurteilen, und die Schüler_innen, das Verhalten ihrer Mitschüler_innen.

3 Zusammenfassung

Um Homo- und Trans*Phobie abzubauen, besuchen Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans* (LSBT) Schulklassen und Jugendgruppen, berichten aus ihrer Biografie und stellen sich den Fragen der Jugendlichen. Bei 30 von über 50 Aufklärungsprojekten in Deutschland haben wir mithilfe von Interviews, Hospitationen und Fragebögen eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass an der Mehrheit der Projekte auch Trans* beteiligt sind und in drei von vier Workshops das Thema Trans*Geschlechtlichkeit ausführlicher thematisiert wird. Den Durchführenden ist eine Verbesserung von Einstellungen und Verhalten gegenüber Trans* genau so wichtig wie gegenüber Lesben und Schwulen. Bei einer Evaluation der Workshops wäre es den Durchführenden besonders wichtig, die Wirkung des biografischen Erzählens zu untersuchen (z. B. Berichte vom eigenen Coming-out oder von Diskriminierungserfahrungen). Fragt man die Durchführenden danach, welche Wirkungen einzelner Faktoren sie vermuten, zeigt sich die höchste Kontroversität bei der Frage, ob sexuelle und geschlechtliche Identität als selbstbestimmt wählbar dargestellt werden sollten oder nicht. In einer Evaluation soll die Wirkung dieser und anderer Faktoren untersucht wer-

13 *Faktorenstruktur* bedeutet, welche inhaltlichen Dimensionen (Faktoren) sich in den Items (Fragen) eines Fragebogens wiederfinden, aus denen anschließend durch Mittelung der Items Fragebogenskalen gebildet werden können.

den und wie sehr die Workshops Homo- und Trans*Phobie abbauen und die Wertschätzung von Vielfalt und Gleichbehandlung erhöhen. Dazu sollen 300 Schulklassen (davon 40 in einer Kontrollgruppe ohne Workshop) je dreimal zu ihren Einstellungen und ihrem Verhalten befragt werden: einige Tage vor, einige Tage nach und drei bis fünf Monate nach den Workshops. Die Ergebnisse sollen eine Optimierung der Workshops ermöglichen, indem relevante Wirkfaktoren identifiziert werden. Beispielsweise kann geklärt werden, ob die Workshops Vorurteile stärker abbauen, wenn Diskriminierung von LSBTI thematisiert wird, und ob es einen Unterschied macht, ob dabei der Schwerpunkt auf eigene Erfahrungen der Durchführenden gelegt wird oder das Thema auf einer allgemeineren Ebene besprochen wird. Zudem können Hinweise dazu gewonnen werden, wie mit existierenden Stereotypen der Jugendlichen umgegangen werden soll.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.
- Anglowski, D. C. (2000). *Homosexualität im Schulunterricht: Evaluation eines Lambda-Aufklärungsprojekts unter einstellungstheoretischer Perspektive*. Marburg: Tectum Verlag.
- Antwerpen, L. L. (2014). *Das LGBTTQIAPPO+ Alphabet. Schulaufklärung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Projektziele und evaluationsrelevante Forschungsfragen*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bartos, S. E., Berger, I. & Hegarty, P. (2014). Interventions to reduce sexual prejudice: A study-space analysis and meta-analytic review. *Journal of Sex Research*, 51(4), 363–382.
- Burton, C. M., Marshal, M. P., Chisolm, D. J., Sucato, G. S. & Friedman, M. S. (2013). Sexual minority-related victimization as a mediator of mental health disparities in sexual minority youth: A longitudinal analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 394–402.
- Clark, T. C., Lucassen, M. F. G., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M. et al. (2014). The health and well-being of transgender high school students: Results from the New Zealand Adolescent Health Survey (Youth' 12). *Journal of Adolescent Health*, 55, 93–99.
- Correll, J., Park, B. & Smith, J. A. (2008). Colorblind and multicultural prejudice reduction strategies in high-conflict situations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(4), 471–491.
- Dhont, K., Van Hiel, A. & Hewstone, M. (2014). Changing the ideological roots of prejudice: Longitudinal effects of ethnic intergroup contact on social dominance orientation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 27–44.
- Hodson, G., Hewstone, M. & Swart, H. (2013). Advances in intergroup contact: Epilogue and future directions. In G. Hodson & M. Hewstone (Hrsg.), *Advances in intergroup contact* (S. 262–305). New York, NY: Psychology Press.
- Klocke, U. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. http://www.psychologie.hu-berlin.de/prof/org/download/klocke2012_1 (am 26.08.2016).
- Klocke, U. (2016). Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber Trans*- und geschlechtsnonkonformen Personen. In A. Naß, S. Rentzsch, J. Rödenbeck & M. Deinbeck (Hrsg.),

- Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter (S. 41–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klocke, U. & Spielberg, R. (2009). Evaluation des Modellprojekts »Community Gaymes« im Programm »Soziale Stadt« im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Berlin (Abschlussbericht). Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Lang, A., Reipen, M. & Heinrich, T. (2007). *Evaluation des Projektes Power UP – Förderung eines angemessenen Umgangs mit Jugendlichen auf der Suche nach ihrer sexuellen Orientierung*. PLUS – Psychologische Lesben- und Schwulenberatung Rhein-Neckar e.V. Mannheim.
- Legault, L., Gutsell, J.N. & Inzlicht, M. (2011). Ironic effects of antiprejudice messages: How motivational interventions can reduce (but also increase) prejudice. *Psychological Science*, 22(12), 1472–1477.
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 152–168.
- Macrae, C.N., Bodenhausen, G.V., Milne, A.B. & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 808–817.
- Navarra, K. (2006). *Abbau von Vorurteilen bei Adoleszenten am Beispiel der stigmatisierten Gruppe der Homosexuellen – Evaluation des Schulprojektes ABQ*. Lizentiatsarbeit. Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät – Institut für Psychologie. Bern.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T.D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Plöderl, M., Sellmeier, M., Fartacek, C., Pichler, E.-M., Fartacek, R. & Kralovec, K. (2014). Explaining the Suicide Risk of Sexual Minority Individuals by contrasting the Minority Stress Model with Suicide Models. *Archives of Sexual Behavior*, 43, 1559–1570.
- Salden, F. (2014). *Aufklärungsworkshops zu sexueller Vielfalt für Jugendliche – eine Bestandsaufnahme*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Julius-Maximilians-Universität Würzburg und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Sasaki, S.J. & Vorauer, J.D. (2010). Contagious resource depletion and anxiety? Spreading effects of evaluative concern and impression formation in dyadic social interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1011–1016.
- Scarberry, N.C., Ratcliff, C.D., Lord, C.G., Lanicek, D.L. & Desforges, D.M. (1997). Effects of individuating information on the generalization part of Allport's contact hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1291–1299.
- Schack, K. (2010). *»Homosexualität – Ein Thema für die Schule«: Evaluation eines Bremer Aufklärungsprojektes*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bremen, Bremen.
- Smith, S.J., Axelton, A.M. & Saucier, D.A. (2009). The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis. *Sex Roles*, 61, 178–191.
- Timmermanns, S. (2003). *Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Aachen: Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V.
- Vonofakou, C., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Contact with out-group friends as a predictor of meta-attitudinal strength and accessibility of attitudes toward gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 804–820.
- Vorauer, J.D. (2013). Getting past the self: Understanding and removing evaluative concerns as an obstacle to positive intergroup contact effects. In G. Hodson, M. Hewstone, G. Hodson & M. Hewstone (Hrsg.), *Advances in intergroup contact* (S. 23–48). New York, NY: Psychology Press.

- Vorauer, J.D. & Sasaki, S.J. (2009). Helpful only in the abstract? Ironic effects of empathy in intergroup interaction. *Psychological Science*, 20(2), 191–197.
- Walch, S.E., Sinkkanen, K.A., Swain, E.M., Francisco, J., Breau, C.A. & Sjoberg, M.D. (2012). Using intergroup contact theory to reduce stigma against transgender individuals: Impact of a transgender speaker panel presentation. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2583–2605.
- Wiedmer, M. (2009). »Das sieht man ihnen ja gar nicht an«! Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Bern.
- Wilder, D.A. (1984). Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(2), 177–194.