

Queer inklusive Sexualkunde in österreichischen Schulen

Celina Scheibenpflug, 1910406037

Bachelorarbeit

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 28. April 2022

Version: 1

Begutachter*in: Mag. Dr. Susanne Binder, Stephanie Schmidrathner BA, Christian Walzl BA

Abstract Deutsch

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Etablierung von queer inklusiver Sexualkunde in österreichischen Schulen. Für meine Forschung wurden vier Leitfadeninterviews mit einem Sexualpädagogen, einer Schulsozialarbeiterin, einer Lehrerin und zwei queeren Schülern geführt. Das dadurch gewonnen Datenmaterial wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass das Thema LGBTIAQ* im Curriculum der Sozialarbeit noch keinen Eingang gefunden hat. Somit hängt es vom persönlichen Engagement der Schulsozialarbeiter*innen ab, sich in diesem Bereich Wissen anzueignen und einzubringen. Ein zentrales Ergebnis ist, dass schulinterne und schulexterne Vernetzung betrieben werden muss.

Abstract English

This bachelor thesis deals with the establishment of queer inclusive sex education in Austrian schools. For my research, four guided interviews were conducted with a sex educator, a school social worker, a teacher, and two queer students. The data obtained in this way was evaluated using Mayring's qualitative content analysis. The results show that the subject of LGBTIAQ* has not yet found its way into the social work curriculum. It therefore depends on the personal commitment of the school social workers to acquire knowledge in this area. A central outcome is that school-internal and school-external networking must be operated.

Inhalt

Abstract Deutsch.....	2
Abstract English.....	2
1 Einleitung.....	5
2 Forschung.....	5
2.1 Erkenntnisinteresse	5
2.2 Vorkenntnisse und Vermutungen.....	6
2.3 Stand der Forschung	6
3 Forschungsprozess.....	7
3.1 Begriffsdefinitionen	7
3.1.1 Schulsozialarbeit.....	8
3.1.2 LGBTIAQ*.....	8
3.1.3 queer inklusiv	9
3.1.4 Sexualkunde im österreichischen Lehrplan	10
3.2 Erhebungsmethode	10
3.2.1 Leitfadeninterview - Sexualpädagoge	11
3.2.2 Leitfadeninterview - Schulsozialarbeiterin	11
3.2.3 Leitfadeninterview - Lehrerin	11
3.2.4 Leitfadeninterview – queere Jugendliche	12
3.3 Auswertungsmethode - Inhaltsanalyse	12
4 Forschungsergebnisse	12
4.1 Blickwinkel der Sexualpädagogik.....	12
4.1.1 Sexualkunde im Lehrplan.....	13
4.1.2 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen	13
4.1.3 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen	15
4.1.4 Kompetenzen der Lehrer*innen	16
4.1.5 Erwartungen der Schüler*innen	17
4.2 Blickwinkel der Schulsozialarbeit	17
4.2.1 Sexualkunde im Lehrplan.....	18
4.2.2 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen	18
4.2.3 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen	20
4.2.4 Kompetenzen der Lehrer*innen	20
4.2.5 Erwartungen der Schüler*innen	21
4.3 Blickwinkel der Lehrer*innenschaft	21
4.3.1 Sexualkunde im Lehrplan.....	22
4.3.2 Kompetenzen der Lehrer*innen	23
4.3.3 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen	25
4.3.4 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen	25
4.3.5 Erwartungen der Schüler*innen	26
4.4 Blickwinkel der Schüler*innen.....	26

4.4.1	Sexualkunde im Lehrplan.....	27
4.4.2	Schulalltag und LGBTIAQ*.....	27
4.4.3	Kompetenzen der Lehrer*innen	28
4.4.4	Kompetenzen der Sexualpädagog*innen	29
4.4.5	Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen	30
4.4.6	Betreuungsangebote und Recherchemöglichkeiten	30
4.5	Zusammenarbeit und Vernetzung.....	30
5	Resümee und Empfehlungen für die Schulsozialarbeit.....	32
	Literatur.....	34
	Daten	38
	Anhang.....	38
a.	Interviewleitfaden - Sexualpädagoge	38
b.	Interviewleitfaden - Schulsozialarbeiterin	40
c.	Interviewleitfaden – Lehrerin.....	41
d.	Interviewleitfaden – queere Jugendliche	43
	Eidesstattliche Erklärung.....	45

1 Einleitung

Das Thema meiner Bachelorarbeit ist, wie queer inklusive Sexualkunde in österreichischen Schulen umgesetzt werden kann. Ich wollte mit meiner Forschung herausfinden, welches Handwerkszeug die Schulsozialarbeit braucht, um kompetent und queer inklusiv vorgehen zu können. Desweiteren erforschte ich, was Lehrer*innen benötigen, um eine LGBTIAQ* bewusste Sexualkunde abhalten zu können. Nachdem die Sexualpädagogik in meinen Augen die größte Expertise auf diesem Gebiet hat, habe ich auch mit einem Sexualpädagogen ein Interview geführt. Die Sicht von queeren Jugendlichen findet ebenfalls Platz in dieser Arbeit. Die Hauptforschungsfrage und die Unterfragen meiner Arbeit lauten:

Wie kann Sexualkunde österreichischer Schulen queer inklusiv gestaltet werden?

- 1) Was wünschen sich Schulsozialarbeiter*innen, um kompetent eine LGBTIAQ* Sexualkunde mitgestalten zu können?
- 2) Was wünschen sich Lehrer*innen, um eine LGBTIAQ* Sexualkunde gestalten zu können?
- 3) Was wünschen sich Schüler*innen, die sich zur LGBTIAQ* Community zugehörig fühlen für eine Sexualkunde?

Im Folgenden wird zunächst auf meine Forschung, mein Erkenntnisinteresse, meine Vorkenntnisse/Vermutungen, den Stand der Forschung, Begriffsdefinitionen, die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode eingegangen. Im zweiten Abschnitt werden meine Forschungsergebnisse dargelegt. Zum Schluss wird die Forschungsarbeit resümiert und eine Handlungsempfehlung für die Schulsozialarbeit abgegeben.

2 Forschung

2.1 Erkenntnisinteresse

Durch Beobachtungen aus meiner Schulzeit habe ich feststellen können, dass Sexualkunde (Sexualpädagogik) von einer heteronormativen Weltanschauung mit ihrer zugrunde liegenden binären Geschlechtszuschreibung bestimmt ist. Des Weiteren wurden im Unterricht nur auf biologische „Fakten“ zu Mann und Frau, gängigste Verhütungsmittel, Schwangerschaft und Aufklärung über die Geschlechtskrankheiten eingegangen. Menschen, die nicht eindeutige männliche oder weibliche Geschlechtsmerkmale besitzen werden als inter*, oder intergeschlechtlich bezeichnet (vgl. Haller/Wittmann 2021:274). Sexualkunde hat bei mir damals einen sehr funktionalen/kühlen und nicht emotionalen Eindruck erweckt. Im Laufe der Zeit habe ich mir dann die Frage gestellt, warum das Thema queer-sein keinen Platz bekommt. Laut eigenen Beobachtungen und Gesprächen ist die Schule für viele Kinder und Jugendliche der einzige sichere Raum, indem sie etwas über Sexualität/Intimität lernen können. Meine

Forschungsfragen haben sich aus meinem Anliegen entwickelt, eine queer inklusive Sexualkunde an österreichischen Schulen ermöglichen zu können.

Ich finde die Vernetzung der unterschiedlichen Professionen wie der Sexualpädagogik, der Schulsozialarbeit und der Lehrer*innenschaft essenziell, um eine queer inklusive Sexualkunde in Schulen voranzutreiben. Darüber hinaus hat es eine große Wichtigkeit, sowohl mit heterosexuellen als auch queeren Jugendlichen in Kontakt zu treten, um sie nach ihren Wünschen/Bedürfnissen zu befragen. Daher habe ich Interviewpartner*innen aus diesen Bereichen gewählt und gehe davon aus, dass ich durch die Erkenntnisse und den forschend-professionellen Blick als zukünftige Sozialarbeiterin das Geschehen aus einer objektiveren Position und ohne unmittelbaren Handlungszwang wahrnehmen kann. Meine daraus resultierenden Empfehlungen sollen beitragen, etwa in stressigen Entscheidungssituationen im Berufsalltag mehr Orientierung und Entscheidungssicherheit zu erlangen.

2.2 Vorkenntnisse und Vermutungen

Ich gehe davon aus, dass es in den österreichischen Schulen einen großen Nachholbedarf für eine queer inklusive Sexualkunde gibt und dafür noch Hemmschwellen abgebaut werden müssen. Eine Vermutung von mir ist, dass Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen mit dem Thema queer-sein nicht vertraut sind, was zu Unsicherheiten und Überforderung führen kann. Dennoch ist anzunehmen, dass sich einige der oben genannten Professionist*innen zum Thema LGBTIAQ* fortbilden. Außerdem glaube ich, dass queere Jugendliche sich eine queer inklusive Sexualkunde von kompetenten Lehrpersonal wünschen. Des Weiteren vermute ich, dass Jugendliche sich bereits Wissen über LGBTIAQ* über das Internet angeeignet haben. Darüber hinaus erkenne ich die Wichtigkeit der Durchführung von Sexualkunde von einer kompetenten Person, um eventuelle Ängste und Mythen aus dem Weg räumen zu können. In diesem Kontext sehe ich die Sexualpädagog*innen als Expert*innen auf diesem Gebiet an, weil sie in ihrer Ausbildung bereits mit dem Thema queer konfrontiert worden sind. Für diese positive Entwicklung ist eine professionsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Sexualpädagogik, Schulsozialarbeit und Lehrer*innenschaft meines Erachtens von Nöten. In die weitere Entwicklung sollen auch die Wünsche/Bedürfnisse von queeren Kindern/Jugendlichen miteinbezogen werden.

2.3 Stand der Forschung

Sexualkunde wird von der World Association for Sexual Health und weiteren Definitionen andere Stellen folgendermaßen formuliert.

„Sexualaufklärung bedeutet, etwas über die kognitiven, emotionalen, sozialen, interaktiven und physischen Aspekte von Sexualität zu lernen. Sexualaufklärung beginnt in der frühen Kindheit und setzt sich über Pubertät bis ins Erwachsenenalter fort. Ihr vorrangiges Ziel bei Kindern und Jugendlichen besteht in der Förderung und dem Schutz der sexuellen Entwicklung. Sie vermittelt Kindern und Jugendlichen schrittweise Informationen, Fähigkeiten und positive Werte und befähigt sie, ihre Sexualität zu verstehen und zu genießen, sichere

und erfüllende Beziehungen einzugehen sowie verantwortlich mit ihrer eigenen sexuellen Gesundheit und der ihres Partners umzugehen. Sie befähigt sie, Entscheidungen zu treffen, die ihr Leben qualitativ bereichern und zu einer von Mitgefühl und Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft beitragen. Alle Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Zugang zu altersgerechter Sexualaufklärung.“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2011:22)

Im Gegensatz dazu wird im Grundsatzerlass Sexualpädagogik erwähnt, dass Schüler*innen fähig sein sollen, eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Sexualitäten und Identitäten auszubilden (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:9). Darüber hinaus beschreibt der Grundsatzerlass, nach welchen allgemeinen Grundsätzen die Sexualkunde in Österreich erfolgen muss (vgl. ebd.).

Es sticht heraus, dass in der Masterarbeit „Sexuelle Bildung früher und heute“ lediglich eine Lehrperson angeführt wird, die in der Sexualkunde LGBTIAQ* zum Thema macht (vgl. Kedl/Wespacher 2019). Somit wird es queeren Jugendlichen erschwert eine positive Haltung zu ihrer eigenen Sexualität auszubilden, wenn sie in der Sexualkunde „unsichtbar“ sind und unerwähnt bleiben (vgl. Timmermanns/Tuider 2008:20 zit. in Kedl/Wespacher 2019:66). Das Buch „Sexualität, Körperlichkeit und Intimität - Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule“ informiert unter anderem über sexuelle/geschlechtliche Vielfalt und LGBTIAQ* Jugendliche in der Schule (vgl. Sattler/Thuswald 2021). Die Masterarbeit mit dem Titel „Inklusive sexuelle Bildung“ handelt von LGBTIAQ* in der Sexualkunde, von der Verankerung der Sexualkunde im Lehrplan, von der Rolle der Lehrpersonen und von externer Sexualkunde in der Steiermark und in Österreich (vgl. Leber/Taferner 2021). Thuswald widmet sich in ihrer Dissertation der Heteronormativität unserer Gesellschaft in der Auseinandersetzung mit queer inklusiver Sexualkunde (vgl. Thuswald 2020). Im Artikel „Sexuelle Bildung und ihre Ungleichwertigkeiten“ wird die Herausforderung, dass Sexualität und Gesellschaft in einer queeren Sexualkunde für Migrant*innen mitgedacht werden muss, behandelt (vgl. Von der Heyde 2021). In „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulsozialarbeit“ thematisieren Damisch und Haller die Wichtigkeit der LGBTIAQ* Kompetenz für Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Damisch/Haller 2018). Ich werde die Erkenntnisse aus diesen Forschungsarbeiten in der Verknüpfung mit meinen Ergebnissen darlegen.

3 Forschungsprozess

3.1 Begriffsdefinitionen

Dieses Kapitel widmet sich den Definitionen von Begriffen, die für meine Arbeit relevant sind. Zunächst wird die Profession der Schulsozialarbeit erläutert. Danach wird auf LGBTIAQ* und queer-inklusiv eingegangen. Außerdem wird die Sexualkunde beschrieben, wie sie im österreichischen Lehrplan verankert ist.

3.1.1 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit agiert als niederschwelliges Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche vor Ort in den Schulen als auch in ihrer außerschulischen Lebenswelt. Die Schulsozialarbeit übernimmt eine Drehscheibenfunktion. Kinder/Jugendliche werden bei der Bewältigung ihres Alltages unterstützt. Schulsozialarbeiter*innen vernetzen sich mit Lehrer*innen/Erziehungsberechtigten und anderen relevanten Akteur*innen, wie beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Ogsa o.A.). Während wöchentlichen Anwesenheitsstunden können sich die Schüler*innen an die Schulsozialarbeiter*innen wenden. Das Angebot ist freiwillig, kostenlos und vertraulich. Schulsozialarbeit bietet Einzelgespräche, Klassen-/Gruppengespräche, Konfliktregelung, Krisenintervention, Weitervermittlung an spezialisierte Einrichtungen, Workshops/Projekte, Elternarbeit und Beratungsgespräche mit Lehrer*innen (vgl. Hilfswerk o.A.). Schulsozialarbeiter*innen orientieren sich an den Richtlinien der UN-Kinderrechtskonvention mit dem primären Ziel der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (vgl. Ogsa o.A.).

In dem Ausbildungscurricula von Sozialarbeiter*innen ist sexuelle/geschlechtliche Vielfalt (LGBTIAQ*) nicht enthalten (vgl. Damisch/Haller 2018:23). Die Aufgabe der Schulsozialarbeit wäre es, queere Jugendliche bezüglich ihrer Ängste beratend zur Seite zu stehen. Schulsozialarbeit sollte durch Aufklärungsarbeit einer strukturellen Diskriminierung in der Schule (zum Beispiel: Mobbing, Ausgrenzung, Gewalt), entgegenreten (vgl. ebd.:26). Diese Vorgehensweise kann aber nur funktionieren, wenn sich die Schulsozialarbeit als wichtiger Bestandteil in der sexuellen und geschlechtlichen Entwicklung von heranwachsenden Menschen begreift (vgl. ebd.:29).

3.1.2 LGBTIAQ*

LGBTIAQ* steht für lesbian (lesbisch), gay (schwul), bisexual (bisexuell), transgender (trans*, transgender, transident), intersex (inter*, intergeschlechtlich, intersex), asexual (asexuell, aromantisch) und queer (vgl. Haller/Wittmann 2021:274). Lesbische (Frau) und schwule (Mann) Menschen haben die sexuelle Orientierung der Homosexualität und fühlen sich zum gleichen Geschlecht hingezogen (vgl. Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:6). Bisexuelle Menschen (sexuelle Orientierung) können zu Frauen, als auch zu Männern eine sexuelle/emotionale Anziehung spüren (vgl. ebd.:2). Transgender, nicht-binäre oder genderqueere Menschen (Geschlechtszuschreibung) identifizieren sich nicht mit der Geschlechtsidentität, die ihnen bei ihrer Geburt zugewiesen wurde. Intergeschlechtlichkeit (Geschlechtszuschreibung) bezeichnet Menschen, deren Geschlechtsmerkmale nicht den medizinischen/gesellschaftlichen Normvorstellungen von männlich, beziehungsweise weiblich zugeordnet werden können (vgl. Haller/Wittmann 2021:274). Asexualität ist eine sexuelle Orientierung in welcher die Menschen keine, oder wenig sexuelle Anziehung zu anderen Menschen spüren (vgl. Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:1). Queer steht für unterschiedliche Selbstbezeichnungen der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt, beziehungsweise kann auch als Synonym für LGBTIAQ* verwendet werden (vgl. Haller/Wittmann 2021:274).

Die LGBTIAQ* Community (Gemeinschaft) besteht aus lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, intersexuellen, asexuellen, queeren Personen und Organisationen. Diese sind meistens durch gemeinsame soziale und politische Ziele verbunden. Eine verallgemeinernde Beschreibung von diesem Begriff ist jedoch kritisch zu betrachten, weil mehrere unabhängige Gemeinschaften parallel zueinander existieren (Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:8).

3.1.3 queer inklusiv

Ein queer inklusiver Zugang soll eine Offenheit für nicht-binäre Geschlechterzuordnungen und nicht-heteronormative Sexualpraktiken fördern (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017:o.A.). Die Queer Theory kritisiert heteronormative Gesellschaftsstrukturen mit ihren zweigeschlechtlichen und binären (Mann/Frau) Ausprägungen. Der Begriff der Heteronormativität wird dazu verwendet, um Macht und Ungleichheiten einer Gesellschaft in Bezug auf ein heterosexuelles Denken und den vorherrschenden Geschlechternormen zu analysieren (vgl. Engel 2009:19 zit. in Kleiner 2016:o.A.). Das binäre Geschlechtermodell bezieht sich sowohl auf die sozialen Rollen als auch auf die körperlichen Geschlechter (vgl. Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:2). Der Begriff Queer wird öfter auch als Synonym für nicht heterosexuelle-cis Menschen verwendet (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017:o.A.). Bei Menschen, die sich als cissexuell/cisgender bezeichnen passen das Körpergeschlecht und die Geschlechtsidentität zusammen. Das lateinische Wort für cis- steht für diesseits (vgl. Sigusch 2013:244 zit. in Sager 2021:37).

Judith Butler ist Philosophin und Geschlechterforscherin, sie hat den Begriff queer mitgeprägt, welcher im englischsprachigen Raum unter Queer Politics, Queer Theory und/oder Queer Studies bekannt ist. Aufgrund der Zuordnung zur Umgangssprache, zur Normativität, zur Politik, zur Subkultur, zur Identität, zur Theorie und zur Fachdisziplin, besteht Uneinigkeit über die Bedeutung dieses Begriffes (vgl. Villa 2012:105). Der Begriff queer wird als positive Beschreibung für Menschen angesehen, die sich außerhalb der sexuellen, romantischen und geschlechtlichen Normen der Gesellschaft verorten (Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:8).

Der Begriff Queer steht für die Bezeichnung einer Identität und sollte somit auf keinen Fall eine eindeutige Bedeutung zugeschrieben bekommen. Einen queeren Standpunkt zu vertreten bedeutet, die heterosexuelle Normalität in Frage zu stellen und nicht, ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen wie, beispielsweise homosexuelle Menschen in das bestehende System einzupassen (vgl. Villa 2012:105).

Butler weist darauf hin, dass man sich immer darüber Gedanken machen muss, welche Menschen in der Bezeichnung queer widergespiegelt und welche ausgeschlossen werden (vgl. ebd.:106). Es bedarf einer immerwährenden Auseinandersetzung mit politischen Begriffen, in dem Fall mit dem Begriff queer, um diese zu erweitern und am Leben zu erhalten (vgl. ebd.:107).

3.1.4 Sexualkunde im österreichischen Lehrplan

Neben dem Begriff der Sexualkunde wird die Bezeichnung Sexualpädagogik verwendet. Die Sexualkunde soll Kindern und Jugendlichen Informationen zum Thema Sexualität liefern. Außerdem werden Kompetenzen für einen verantwortungsvollen sexuellen Umgang mitgegeben. Neben der schulischen Beschäftigung mit dem Thema nehmen Eltern einen wichtigen Platz in der sexuellen Bildung ein, nachdem sie eine tragende Rolle im Leben der Schüler*innen haben (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:10). Sexualpädagogik ist in den Lehrplänen unter dem Bildungsbereich „Gesundheit/Bewegung“ und auch in bestimmten Pflichtfächern vorzufinden. Dafür bedarf es einer fächerübergreifenden Lehrweise (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:8).

Die Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, sind die emotionale, kognitive und handlungsorientierte Entwicklung der Schüler*innen zu fördern. Die erste Kompetenz wird mit „Wissensaneignung und Reflexionsfähigkeit“ benannt. Hier geht es darum, sich Informationen zu Sexualität und Partnerschaft aneignen zu können. Die zweite Kompetenz wird als „Haltungen entwickeln“ bezeichnet. Diese beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Werte bezüglich Sexualität entwickeln und auch eine respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Sexualitäten und Identitäten entwickeln sollen. Die dritte Kompetenz benennt sich mit „bewerten, entscheiden, umsetzen“. Ziel ist, dass Informationen zu Sexualität nach sozialen, medizinischen, ethischen und individuellen Gesichtspunkten bewertet werden können (vgl. ebd.:9).

Es gibt folgende Grundsätze, die bei der Vermittlung von Sexualkunde beachtet werden müssen. Es sollte eine positive Haltung gegenüber der sexuellen Entwicklung vorherrschen. Sexualpädagogik soll bei der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Kinder/Jugendliche sollen ihre eigenen Wertvorstellungen entwickeln können, das Fakten-Wissen soll erweitert, die Körperkompetenz soll gebildet und es sollen transparente soziale Regeln in Bezug auf Sexualität für den Schulalltag formuliert werden. Die Entwicklung einer Körperkompetenz wird im Sinne einer ganzheitlichen Schulpädagogik gesehen. Durch Körperbewusstsein wird die körperliche Wahrnehmungsfähigkeit (z.B.: körperliche Bewegung) geschult und somit kann ein positiver Körperbezug und eine gute Verbindung zur eigenen Sexualität entstehen (vgl. ebd.:6-8). Des Weiteren sollte laut dem Grundsatzterlass für Sexualpädagogik eine pädagogische Haltung in der Schule entwickelt werden, die sich strikt gegen sexistische, homophobe, transphobe, benachteiligende und herabwürdigende Äußerungen positioniert (vgl. ebd.:12). Homophobie und Transphobie stehen für die Ablehnung, Intoleranz und Angst gegenüber Homosexualität/Bisexualität und Transsexualität. Dies kann zu verbaler und körperlicher Gewalt führen (Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:6,10).

3.2 Erhebungsmethode

Für meine Bachelorarbeit habe ich Leitfadeninterviews mit einem Sexualpädagogen, einer Schulsozialarbeiterin, einer Lehrerin und zwei Jugendlichen geführt. Es war für mich

essenziell, unterschiedliche Sichtweisen einzuholen, um möglichst viele unterschiedliche Blickwinkel zu erforschen, wie queer inklusive Sexualkunde in Österreichs Schulen möglich gemacht werden kann. Laut Flick dient ein Leitfadeninterview dazu, als Interviewer*in eine Orientierung in der Befragung zu haben wie auch die interviewten Personen zu einer ausführlichen Erzählung anzuregen (vgl. Flick 2016:113-115).

3.2.1 Leitfadeninterview – Sexualpädagoge

Ich kam über eine Schulsozialarbeiterin des Hilfswerks in Krems an der Donau mit dem Sexualpädagogen Herr D. in Kontakt. Am 17. Dezember 2021 fand der erste schriftliche Kontakt statt. Am 14. Jänner 2022 bekam ich eine telefonische Zusage und es wurde ein Interviewtermin für den 27. Jänner 2022 vereinbart. Das Interview dauerte eine Stunde und 25 Minuten und fand in einem Jugendzentrum im niederösterreichischen Waldviertel statt. Wir saßen in einem Nebenzimmer, im Hauptraum fand der Normalbetrieb des Jugendzentrums statt. Vor dem Interviewbeginn fragte mich Hr. D. über mein Studium. Danach erklärte ich nochmal mein Anliegen und bat um Bewilligung für die Audioaufnahme. In meinem Beisein füllt Herr D. die Datenschutz Einwilligungserklärung aus. Mein Interviewpartner antwortete ausführlich auf meine Fragen. Bereits während des Interviews hatte ich das Gefühl, dass ich die gewonnen Informationen gut in meiner Arbeit verwenden und viel von seiner Expertise mitnehmen kann.

3.2.2 Leitfadeninterview – Schulsozialarbeiterin

Ich kam über Herr D. und der bereits genannten Schulsozialarbeiterin des Hilfswerks in Krems an der Donau mit der Schulsozialarbeiterin Frau T. in Kontakt. Am 17. Jänner 2021 fand das erste Telefonat mit Frau H. statt, sie meinte, sie würde über mein Anliegen eines Interviews nachdenken, weil sie im Moment im Jugendzentrum überlastet sei. Am 12. Jänner 2022 bekam ich eine telefonische Zusage von Frau T. für ein Interview am 27. Jänner 2022. Dieses Interview fand im Anschluss an das Interview mit dem Sexualpädagogen Herr D. im Jugendzentrum statt. Wir saßen im gleichen Raum wie beim vorherigen Interview. Das Interview dauerte 40 Minuten. Ich erklärte auch hier eingangs mein Anliegen und erhielt eine Zusage für die Audioaufnahme. In meinem Beisein füllte Frau T. die Datenschutz Einwilligungserklärung aus. Die Schulsozialarbeiterin antwortete präzise und prägnant auf meine Fragen. Aufgrund der zeitlichen Nähe des Interviews mit Herrn D. konnte ich die Unterschiede in der Beantwortung der Fragen von Frau T. sehr gut ausmachen.

3.2.3 Leitfadeninterview – Lehrerin

Am 20. Dezember 2021 habe ich ein E-Mail an den Verein X geschrieben, sehr zeitnah bekam ich eine Rückmeldung von Frau W. Am 12. Jänner 2022 habe ich mir mit ihr einen Interviewtermin für den 7. Februar 2022 ausgemacht. Das Interview wurde online über das Tool Zoom durchgeführt. Das Gespräch dauerte eine Stunde und war geprägt von einigen Verbindungsproblemen, wodurch das Gesprochene oft abgehackt war und wiederholt werden musste. Ich erklärte, wie bei den anderen Interviewpartner*innen mein Anliegen und fragte, ob ich das Audio aufnehmen darf. Die Datenschutz Einverständniserklärung hatte mir Frau W.

bereits am Vormittag des Interviewtages zukommen lassen. Frau W. erweckte bei mir den Eindruck, dass sie gut überlegt auf meine Fragen antwortete.

3.2.4 Leitfadeninterview – queere Jugendliche

Am 23. Dezember 2021 führte ich das erste Telefonat mit einer Sozialarbeiterin des Jugendzentrums Y in einer Kleinstadt in Niederösterreich. Sie bot an sich mit ihrem Team zu besprechen, ob ein Interview mit Jugendlichen möglich ist. Am 14. Jänner 2022 bekam ich auf Nachfrage die Zusage für ein Interview mit zwei transgender Jugendlichen. Sie teilte mir außerdem mit, dass sich die Jugendlichen sehr über das bevorstehende Gespräch freuen. Ich teilte diese Freude und Neugierde auch. Es wurde ein Interviewtermin in Persona am 9. Februar 2022 im Jugendzentrum durchgeführt. Die Dauer des Interviews betrug eine Stunde. Die Sozialarbeiterin, die mir den Kontakt vermittelt hatte, war beim Gespräch auch anwesend. Zu Beginn des Interviews füllten wir zusammen die beiden Datenschutz Einwilligungserklärungen aus. Außerdem klärte ich über mein Thema und die Audioaufnahme auf. Es war für mich eine neue Erfahrung mit zwei Personen gleichzeitig ein Interview zu führen. Aufgrund der umfangreichen Antworten auf meine Fragen konnte ich einiges über die Lebensumstände im Schulkontext, aber auch in den Familien der beiden Jugendlichen erfahren.

3.3 Auswertungsmethode - Inhaltsanalyse

Für die Auswertung meiner vier Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring durchgeführt (vgl. Mayring 2012). Zuerst habe ich die Antworten meiner interviewten Personen paraphrasiert. Danach wurde die Paraphrase abstrahiert und zusammengefasst. Zuletzt habe ich dafür eine beschreibende Überschrift/Kategorie gesucht.

4 Forschungsergebnisse

4.1 Blickwinkel der Sexualpädagogik

Der interviewte Sexualpädagoge Herr D. gestaltet als freier Dienstnehmer sexualpädagogische und suchtpreventive Workshops für Jugendliche und Erwachsene. Seiner Erfahrung nach werden sexualpädagogische Workshops vor allem von Volksschulen (3./4. Klasse) und Mittelschulen (4. Klasse) in Anspruch genommen (vgl. T1: Z 35-41). Hauptberuflich ist er in der Familien- und Jugendintensivberatung tätig, in welcher er Eltern darüber aufklärt, wie sie am besten mit ihren Kindern und Jugendlichen über Sexualität reden können (vgl. ebd.: 20-24).

4.1.1 Sexualkunde im Lehrplan

Dem Sexualpädagogen fehlt das Wissen, wann Sexualkunde im österreichischen Lehrplan verankert ist. Er vermutet aber in der 3. und/oder 4. Klasse Volksschule oder in der 2. Mittelschule. Eltern müssen in Volksschulen darüber informiert werden, dass Sexualkunde ein Teil des Lehrplans ist. In der Volksschule interessieren sich die Kinder oft für das Thema Schwangerschaft (vgl. ebd.:47-50). Der befragte Sexualpädagoge sieht auch die Verantwortung bei der Lehrperson, ab wann Sexualität in der Volksschule das erste Mal in den Blickwinkel kommt (vgl. ebd.:50-53). Ihm ist aufgefallen, dass die Sexualkunde Schulbücher heutzutage umfassender beschreiben als vor 15-20 Jahren, als er noch in der Schule war. Damals wurden nur die Themen männliche/weibliche Entwicklung, Schwangerschaft und Verhütung besprochen (vgl. ebd.:56-62). Er appelliert an einen lebensweltlichen Zugang in der Sexualkunde im Sinne von einem Lernen für das Leben (z.B. Frauenarztbesuch für Mädchengruppen) (vgl. ebd.:86-88). Auch im Bereich Sexualität braucht es lebenslanges Lernen, weil Menschen sexuelle Wesen sind und sich Sexualität in jeder Lebensphase verändert (vgl. ebd.:86-88).

Ein weiteres interessantes Thema für Volksschulkinder ist beispielsweise der Zungenkuss (vgl. ebd.:171-175). Während für Schüler*innen der Sekundarstufe eher Themen wie sexuelle Lust, sich verlieben, Körperlichkeit, Liebesbeziehungen und Freundschaften präsenter sind (vgl. Retkowski/Thole 2012:291 zit. in Sattler/Thuswald 2021:9). Im Gegensatz dazu stellt für Pädagog*innen und Eltern Missbrauch/Übergriff ein plakatives Thema dar. Hier wies Herr D. darauf hin, dass es sich bei Missbrauch/Übergriff dezidiert um Gewalt und nicht um Sexualität handelt. Die Sexualpädagogik sollte jedoch immer wieder den Fokus auf die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten in der Sexualität richten (vgl. T1: Z 175-186). Einvernehmlichkeit stellt die Grundlage für Sexualität dar, im Widerspruch dazu steht sexualisierte Gewalt (vgl. Debus 2021:206).

Herr D. kann aufgrund des fehlenden Einblicks in den aktuellen Lehrplan nicht beurteilen, ob das Thema LGBTIAQ* viel, oder wenig Platz einnimmt (vgl. T1: Z 112-113). Er hat mitbekommen, dass es Lehrer*innen gibt die sich trauen über dieses Thema zu reden und es in Form von Transparenz und Sachinfos (zum Beispiel medizinische Infos) in der Klasse bearbeiten (vgl. ebd.:119-122).

4.1.2 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen

Eines der wesentlichen Dinge, die queere Jugendliche in ihrer Selbstfindungsphase von Sexualpädagog*innen brauchen, ist eine wertschätzende Sprache und die Erfahrung, mit Erwachsenen ein entspanntes Gespräch über Sexualität führen zu können (vgl. ebd.:99-100). Herrn D. ist es auch wichtig, Pädagog*innen eine wertschätzende Sprache näher zu bringen. Er betont, dass diese LGBTIAQ* Jugendliche zwar nicht verstehen müssen, ihnen jedoch mit Akzeptanz entgegenzutreten sollen (vgl. ebd.:275-284). Durch die vorgelebte wertschätzende Haltung kann bei den Jugendlichen auch Toleranz gegenüber anderen Lebensweisen entstehen. Er sieht es als einen Fortschritt, wenn LGBTIAQ* Personen nicht ausgeschlossen, beziehungsweise angefeindet werden (vgl. ebd.:315-322). Herr D. ist der Ansicht, dass es auch den unterschiedlichen Altersgruppen geschuldet ist, dass Jugendliche noch nicht wissen,

wer sie in dieser Welt sein wollen (vgl. ebd.:325-331). Er findet es ebenso sinnvoll, wenn Sexualpädagog*innen direkt in Jugendzentren tätig sind, um Jugendliche schneller eine Einzelberatung anbieten oder vermitteln zu können (vgl. ebd.:308-311).

Sexualpädagog*innen sollten queer inklusive Aufklärung als ein Sachbildungsthema betrachten, bei welchem sie sich über die derzeitigen Entwicklungen fachlich weiterbilden (vgl. ebd.:130-134). Sexuelle Vielfalt, unterschiedliche Lebens-/Liebensweisen wurden vermehrt zum Schwerpunkt der letzten Jahre (vgl. Sielert 2017:32-54 zit. in Von der Heyde 2021:61). Er sieht es als eine wichtige fachliche Kompetenz von Sexualpädagog*innen an, dass diese einen Schutzraum für betroffene Personen bieten, falls eine Person in einem Workshop dazu neigen sollte zu viel Persönliches von sich preis zu geben (vgl. T1: Z 137-143). Ein sexualpädagogischer Workshop ist eine Plattform für allgemeine Infos. Nach Bedarf können danach noch Einzelgespräche geführt werden (vgl. ebd.:144-148). Wenn der Workshop zu zweit geleitet wird, kann eine Person den Workshop weiterleiten, während die andere in ein Einzelgespräch geht. Der interviewte Sexualpädagoge rückt in den Vordergrund, dass für transgender Jugendliche eine geschlechterspezifische Beratung sinnvoll sein kann, um sich im gewünschten Frau- oder Mann-Sein entdecken zu können (vgl. ebd.:353-363). Es ist wichtig, dass Schulen ihren Wunsch nach explizit männlichen Sexualpädagogen aussprechen, weil nur 10 Prozent der sexualpädagogisch tätigen Mitarbeiter*innen der Fachstelle männlich sind (vgl. ebd.:344-349). Hier ist laut ihm sein Maximum an Handlungsspielraum (Workshop, Einzelgespräch, Weitervermittlung) erreicht. Auch Eltern stellen öfter in ihrer emotionalen Betroffenheit konkrete Fragen über ihr Kind/ihren Jugendlichen vor der ganzen Gruppe. Hier sollte ein Einzelgespräch angeboten werden, um die Person, um welche es geht zu schützen (vgl. ebd.:152-163).

Als weitere Kompetenzen für eine queer inklusive Sexualkunde führt Herr D. an, starke Emotionen zu vermeiden, Ruhe zu bewahren und eine gewisse Bodenständigkeit/Erdung zu haben. Bei der Bodenständigkeit im Bereich der Sexualpädagogik wird auf das Leben und Leben lassen Bezug genommen, welches beinhaltet, unterschiedliche Lebensentwürfe nebeneinanderstehen zu lassen (vgl. ebd.:191-196). Des Weiteren gehört es dazu, festgefahrene Ideen achtsam wahrzunehmen. Außerdem sollten Sexualpädagog*innen auch eine gewisse Offenheit für Reflexionsanstöße haben, um Klischees zu hinterfragen – beispielsweise können auch Buben und Männer Opfer von Übergriffen werden oder etwa eine sensible Beziehungsgestaltung bevorzugen (vgl. ebd.:255-266). Darüber hinaus haben Frauen genau das gleiche Recht, wechselnde Geschlechtspartner*innen zu haben und sollten deswegen nicht diffamiert werden (vgl. ebd.:240-254). Eine Person aus der LGBTIAQ* Community kann in einem Einzelgespräch ganz andere Hilfsangebote benötigen als die gesellschaftspolitische Idee gerade vorgibt. Als Sexualpädagog*in ist man nicht verpflichtet, alle gesellschaftspolitischen Themen gutzuheißen (vgl. ebd.:202-210). Sexualpädagog*innen verfügen über viel Macht in Bezug auf Reproduktion von diskriminierenden Normalitätsvorstellungen oder demgegenüber zum Aufbau von Akzeptanz von Diversität in unserer Gesellschaft (vgl. Debus 2021:69).

Ein weiteres Thema im Interview war Migration. Der Sexualpädagoge berichtet, dass es Workshop-Angebote im Kontext Migration vor allem für afghanische Männer gibt. In diesen Workshops wird Homosexualität angesprochen, weitere LGBTIAQ* Themen wären für diese Zielgruppe auch aufgrund der sprachlichen Barrieren und der Dolmetsch-Möglichkeiten zu

abstrakt (vgl. T1: Z 437-441). Es wird an allgemeinen Themen wie Freiwilligkeit in der Sexualität, der freien Entscheidung der sexuellen Orientierung und den gleichen gesetzlichen Rahmenbedingungen für homo- wie auch heterosexuelle Jugendliche gearbeitet (vgl. ebd.:444-455). In diesem Fall ist es sinnvoll, Sexualekunde im weiteren Sinne, nämlich im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Räumen und Themen, zu bearbeiten (vgl. Von der Heyde 2021:68). Viele Menschen aus konservativ-traditionellen Gesellschaften (bspw. Afghanistan) haben die Erfahrung gemacht, dass es gefährlich sein kann, wenn ein Mann und eine Frau Hand in Hand auf der Straße spazieren gehen (vgl. T1: Z 441-444). Es muss nicht verstanden werden, warum in Österreich andere gesetzliche Regelungen gelten, diese müssen allerdings akzeptiert werden. Ob ein Paar seine Zuneigung in der Öffentlichkeit zeigen möchte, fällt unter die freie sexuelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. ebd.:465-472). Bei der Durchführung von Sexualekunde muss immer die Verstrickung zwischen Sexualität und der vorherrschenden Gesellschaftsordnung mitbedacht und reflektiert werden (vgl. Von der Heyde 2021:70).

Herr D. kann keine spezifischen Betreuungsangebote für queere Jugendliche im Raum Niederösterreich nennen, dafür ist er zu wenig mit dem Thema LGBTIAQ* befasst. Seine bevorzugte Vorgehensweise ist, den Jugendlichen Einzelpersonen zu empfehlen, bei denen er weiß, wie deren Arbeitsweise ist (vgl. T1: Z 723-729). Podcast und Internetseiten kann mir Herr D. nicht empfehlen. Sein Zugang ist hier, je nach Bedarf mit der jugendlichen Person gemeinsam zu recherchieren und sich gegebenenfalls YouTube Videos anzuschauen. Seiner Erfahrung nach können persönliche Erzählungen (zum Beispiel Outings) bei den Jugendlichen viel Positives bewirken (vgl. ebd.:734-738).

4.1.3 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen

Die wichtigste Botschaft, die Schulsozialarbeiter*innen übermitteln können ist, dass sie einen sicheren Gesprächsraum für das Thema LGBTIAQ* zur Verfügung stellen (vgl. ebd.:429-432). Nachdem Schulsozialarbeiter*innen regelmäßig in der Schule sind, haben sie einen guten Beziehungsaufbau zu den Lehrer*innen und können diese gegebenenfalls beraten (vgl. ebd.:378-380).

Herr D. sieht in der Kompetenz der Schulsozialarbeit, dass diese sich bezüglich einer queer inklusiven Sexualekunde fachlich informieren. Des Weiteren sollten sie sich Erfahrungen von Menschen aus der LGBTIAQ* Community schildern lassen. Durch diese dialogische Art der Wertschätzung können diese Menschen empowert werden, weil sie sich selbst als Expert*innen für ihr Leben erkennen können und sich schon häufig genug Wissen aneignet haben (vgl. ebd.:498-501). Daraus wird gefolgert, dass Rückhalt zu bieten wesentlicher ist als die perfekte Expertise anzubieten. Durch gemeinsame Recherche kann das Bewusstsein geschärft werden, dass man als Professionist*in weiß, wie man sich Informationen beschaffen kann (vgl. ebd.:514-520). Das Beste was Schulsozialarbeiter*innen queeren Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase anbieten können ist, ihnen Zeit zu geben, um herauszufinden wer sie sein möchten, weil die Pubertät einen dynamischen Lebensabschnitt darstellt (vgl. ebd.:540-545). Außerdem ist es wichtig, Resilienz mit den Menschen zu üben, damit diese besser mit Anfeindungen und Unverständnis im sozialen Nahfeld umgehen können (vgl. ebd.:508-511).

Die Schulsozialarbeit wünscht sich von der Sexualpädagogik in Bezug auf queer inklusive Sexualkunde fachlichen Input und im besten Fall gutes Nachschlagematerial, zum Beispiel Folder (vgl. ebd.:550-552). Und von den Lehrer*innen wünscht sich die Schulsozialarbeit Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft, dass Zeit für Beratungsgespräche bei Bedarf auch während der Unterrichtseinheiten der Schüler*innen geschaffen werden. Durch eine kooperative Haltung der Lehrer*innenschaft ist die Hemmschwelle für Schüler*innen niedriger, Unterstützung von der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd.:556-565).

4.1.4 Kompetenzen der Lehrer*innen

Lehrer*innen sollten in der Lage sein einen sicheren Gesprächsraum für das Thema LGBTIAQ* herzustellen (vgl. ebd.:429-432). In den Lehramtsstudien werden die Lehrer*innen in erster Linie darauf vorbereitet, fachlichen Unterricht zu gestalten. Da können herausfordernde Ereignisse, beispielsweise LGBTIAQ* Themen, aus dem Alltag der Schüler*innen zu Überforderung führen (vgl. Sattler/Thuswald 2021:10). Herr D. wünscht sich von den Lehrer*innen in Bezug auf Sexualkunde, dass diese einmal im Semester Weiterbildungen, wie auch eine begleitende Beratung von Sexualpädagog*innen, in Anspruch nehmen (vgl. T1: Z 372-375). Er fordert die Bereitschaft, dass Lehrpersonen sich auch unbezahlt Wissen zum Thema queer-sein aneignen (vgl. ebd.:585-586).

Ihm ist es ein großes Anliegen, dass Lehrer*innen die Haltung ablegen, dass Sexualkunde von externen Personen durchgeführt werden muss (vgl. ebd.:417-420). Laut Grundsatzterlass Sexualpädagogik aus dem Jahr 2015 sollen Sexualpädagog*innen, Lehrpersonen und Eltern in der Sexualkunde zusammenarbeiten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:10). Wenn Lehrer*innen Angst haben, etwas falsch zu machen, kann ein allgemeiner Workshop (Gruppendynamik, Respekt) zusammen mit der Schulsozialarbeit Abhilfe schaffen. Außerdem wünscht er sich von „den wenigen Lehrer*innen, die eine gute Sexualkunde machen“, mehr Selbstvertrauen (vgl. T1: Z 381-394).

Herr D. bevorzugt es in seiner beruflichen Praxis, auf persönliche Fragen mit allgemeinen Antworten zu reagieren, um das jeweilige Thema effektiver zu bearbeiten und auch seine Privatsphäre zu schützen, diese Vorgehensweise vermittelt er auch Lehrpersonen in Gesprächen und Schulungen. Dadurch, so meint er, lernen die Jugendliche etwas über Intimität und Grenzen (vgl. ebd.:402-415). Lehrer*innen müssen auch in diesem Fall die Gradwanderung zwischen ihrer eigenen Sexualbiographie (schulische/familiäre Sexualerziehung) und dem Schutz ihrer eigenen Intimität vor den Schüler*innen bewahren können (vgl. Ortland 2005:48f zit. in Leber/Taferner 2021:44). Ein weiterer wichtiger Punkt ist bei der Arbeit mit Pubertierenden, dass die körperlichen Veränderungen in dieser Zeit viel Energie in Anspruch nehmen. Im Alter zwischen 13 und 18 Jahren findet die Entwicklung der jugendlichen Sexualität statt, die geprägt ist durch die Identitätsfindung auch aufgrund der Entwicklung eines geschlechtsreifen Körpers (vgl. Rossmann 2012:157 zit. in Kedl/Welsbacher 2019:27). Der Sexualpädagoge empfiehlt daher, man sollte mit einem anderen Auge auf das Verhalten der Schüler*innen schauen (vgl. T1: Z 420-425).

Von den Sexualpädagog*innen wird erwartet, dass diese Lehrer*innen im Zuge von Weiterbildungen über LGBTIAQ* aufklären. Von der Schulsozialarbeit wünschen sich die Lehrer*innen zeitnahe Unterstützung in der Schule (vgl. T1: Z 594-603).

4.1.5 Erwartungen der Schüler*innen

Nachdem sich Jugendliche an der Welt der Erwachsenen orientieren, ist es wichtig zu „schweigen“, wenn Lehrer*innen nicht wertschätzend über LGBTIAQ* reden können, um ein Minimum an Respekt den Schüler*innen entgegenzubringen. Schule ist ein Raum, in welchem Kultur vermittelt, gelebt und reproduziert wird (vgl. ebd.: 677-683). Es wird bestätigt, dass Schule einen bedeutsamen Raum im Leben der Schüler*innen einnimmt und so zur Entwicklung von einem gesunden Körperbild und einer gesunden Sexualität beitragen sollte (vgl. Timmermanns/Tuider 2008:20 zit. in Kedl/Wespacher 2019:66). Wenn LGBTIAQ* in einem Workshop nicht gesondert zum Thema gemacht wird, reicht es, dies kurz zu besprechen (vgl. T1: Z 665-670).

Laut den Schilderungen von Herrn D. wünschen sich queere Jugendliche von ihren Lehrer*innen in Bezug auf eine queer inklusive Sexualkunde die Präsenz von LGBTIAQ* und eine faire Wissensvermittlung. Die faire Wissensvermittlung bezieht sich auf die Tatsache, dass es unterschiedliche Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten gibt (vgl. ebd.:622-631). Es ist notwendig, dass sexuelle/geschlechtliche Vielfalt in den Schulen als Querschnittsmaterie angenommen wird, in den Lebenswelten der Schüler*innen ist queer-sein bereits angekommen (vgl. Damisch/Haller 2018:23). Für LGBTIAQ* Schüler*innen darf Sexualkunde nicht auf heterosexuelle, penetrative Sexualität, Binärität, Geschlechtskrankheiten und Schwangerschaften beschränkt sein. Vielmehr sollte ein Raum der Diversität in der sexuellen Ausdrucksweise eröffnet werden (vgl. Thuswald/Sattler 2016:12 zit. in Sager 2021:41). In diesem Kontext soll Heteronormativität und die daraus entstehenden Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten für queere Menschen mitbedacht werden (vgl. Von der Heyde 2021:61).

Queere Jugendliche wünschen sich von Schulsozialarbeiter*innen Professionalität in Bezug auf eine queer inklusive Sexualkunde und dass auf Be- und Abwertungen verzichtet wird. Es wird erwartet, dass diese wissen, wo sie sich passende Informationen beschaffen können (vgl. ebd.:644-646).

Jugendliche, die sich der LGBTIAQ* Community zugehörig fühlen haben oft die Fantasie, dass sich Sexualpädagog*innen sehr gut mit dem Thema auskennen. Hier wäre eine Vorgehensweise, gemeinsam mit der Gruppe nach Antworten (zum Beispiel: Outing) zu suchen, anstatt lebensanleitende Tipps zu geben. Des Weiteren herrscht die gerechtfertigte Vorstellung vor, dass diese Berufsgruppe auf Be- und Abwertungen verzichtet (vgl. ebd.:651-660).

4.2 Blickwinkel der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeiterin Frau T. arbeitet in einer Mittelschule, in einer Landesberufsschule und in einem Jugendzentrum im niederösterreichischen Waldviertel. In der Mittelschule

werden Workshops zu den Themen Mobbing, Gruppendynamik und Sexualität durchgenommen (vgl. T2: Z 4-8). In der Mittelschule hat sie ein Stundenkontingent von drei Stunden pro Woche (vgl. ebd.:175-176). Im Gegensatz dazu werden in der Landesberufsschule Einzel- und Gruppenberatungen mit den Schwerpunkten Sicherung der Wohnverhältnisse, Ablösung vom Elternhaus, rechtliche Fragen, Straffälligkeit und Beziehungen, behandelt. Des Weiteren geht es auch um schulischen Förderbedarf, wie Nachhilfe (vgl. ebd.:9-17). Schüler*innen können sich mit ihr Beratungstermine ausmachen und nach Absprache mit den Lehrer*innen werden Workshops durchgeführt (vgl. ebd.:175-179). Frau T. sieht sich in ihrer sozialarbeiterischen Tätigkeit als Vermittlerin zu Nachhilfe- und Beratungsstellen (vgl. ebd.:20-22).

4.2.1 Sexualkunde im Lehrplan

Nachdem Frau T. keine Lehrperson ist, befürchtet sie, dass sie auf die Verankerung der Sexualkunde im Lehrplan nur eine unzureichende Antwort geben kann. Sie vermutet jedoch, dass Sexualkunde das erste Mal in der 4. Klasse Unterstufe oder in der 1. Klasse Oberstufe unterrichtet wird, weil dies so in den Schulen wo sie tätig ist gehandhabt wird (vgl. ebd.:28-30). Der befragten Schulsozialarbeiterin ist es wichtig zum Ausdruck zu bringen, dass es besser ist, wenn externe und nicht schulinterne Personen Sexualkunde durchführen, weil dadurch die Privatsphäre der Schüler*innen geschützt werden kann (vgl. ebd.:30-35). Ihrer Meinung nach sind Expert*innen in der Lage, Sexualkunde umfassend darzustellen und sich nicht auf die Erklärung der biologischen Ebene (Genitalien, Schwangerschaft) einzuschränken (vgl. ebd.:37-41). Sexualkunde hat einen besseren Output, wenn Beratungsstellen, Mediziner*innen und Eltern direkt in Kontakt mit der Schule und den Wünschen der Schüler*innen stehen (vgl. Schuch 2015:10 zit. in Kedl/Welsbacher 2019:66,67).

Frau T. kann nicht einschätzen wieviel Platz das Thema LGBTIAQ* in der Sexualkunde einnimmt. Bei der Beantwortung dieser Frage kann sie sich nur auf eigene Workshops beziehen. In ihren Augen geht es darum, Gruppendynamiken zu beobachten, um herauszufinden, wieviel Raum eine Gruppe in Bezug auf dieses Thema braucht. Für Frau T. geht es um die Selbstwertstärkung von queeren Jugendlichen (vgl. T2: Z 56-67).

4.2.2 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen

Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz sind die vier Kompetenzen, die sich Schulsozialarbeiter*innen aneignen müssen. Diese vier Kompetenzen fallen unter die Begrifflichkeit der Regenbogenkompetenz und sollen einen professionellen/diskriminierungsfreien Zugang zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ermöglichen. Die Sachkompetenz beinhaltet das Wissen über die Lebensrealität von sexuellen Minderheiten. In der Methodenkompetenz geht es um das Wissen über die Handlungsfähigkeit im Bereich der sexuellen und geschlechtlichen Identitäten. Die Sozialkompetenz verlangt eine Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft. Im Zug der Selbstkompetenz muss man in der Lage sein seine Gefühle, Werte und Vorurteile in Bezug auf sexuelle/geschlechtliche Vielfalt zu reflektieren (vgl. Schmauch 2014:5).

Schulsozialarbeiter*innen sollten laut Frau T. von Diskriminierungserfahrung betroffene Menschen, als Expert*innen befragen, um Präventionsmethoden entwickeln zu können. Wenn man selbst nicht Teil der LGBTIAQ* Community ist, kann man die Diskriminierung nicht nachvollziehen. Frau T. schätzt die Sichtweise der queeren Jugendlichen. Außerdem ist es für Schulsozialarbeiter*innen wichtig, einschlägige Fortbildungen zu machen (vgl. T2: Z 74-81). Die Lehrer*innen sind wichtige Ansprechpartner*innen der Schulsozialarbeiter*innen bezüglich gruppenspezifischer Problemfelder und/oder aktueller Themen in den Klassen (vgl. ebd.: 179-181).

Laut Frau T. können sexualpädagogische Workshops verpackt mit Methoden, die die Anonymität wahren, einen Rahmen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen darstellen (vgl. ebd.:47-53). Sie berichtet ausführlich über die Gestaltung ihrer sexualpädagogischen Workshops: Zu Beginn gibt es eine Fragerunde. Im Anschluss können Sexquize gespielt werden, bei denen Humor nicht fehlen darf. Bei den Kondom-Übungen filmen die Schüler*innen oft mit dem Handy mit. Durch die dadurch entstandenen Emotionen merken sie sich leichter, wie ein Kondom benutzt werden muss (vgl. ebd.:283-288). Frau T. findet, dass Schulsozialarbeiter*innen queere Jugendliche in ihrer Identitätsfindung am besten mit Einzelberatungen unterstützen können, bei welchen oft Lebensfragen im Vordergrund stehen (vgl. ebd.:86-90). Auffallend ist, dass Social Media aufgrund der Beeinflussung der Jugendlichen auch oft Beratungsthema ist. Hier wäre es von Vorteil, wenn man den Druck herausnimmt und vermittelt, dass man nicht festlegen muss, in welcher Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung man sich verortet (vgl. ebd.:94-102).

Die befragte Schulsozialarbeiterin wünscht sich, von Lehrpersonen, dass diese ihre Unsicherheiten bezüglich queer inklusiver Sexualkunde benennen und sich dementsprechende Informationen von der Schulsozialarbeit oder anderen Einrichtungen holen (vgl. ebd.:106-113).

Laut Frau T. gibt es im Waldviertel drei oder vier Ärzt*innen, welche für Transgender Jugendliche Testosteron, beziehungsweise Östrogen für Hormonbehandlungen verschreiben (vgl. ebd.:324-326). Sie sieht die Wichtigkeit von Diagnostiker*innen für Bestätigungen medizinischer Indikation, weil Transgender Jugendliche dann eine Legitimation gegenüber der Schule und den Lehrstellen haben. Dies kann wichtig sein, wenn sie z.B. lieber im Mädchen- oder Buben-Turnunterricht teilnehmen wollen. Das bildet ihrer Meinung nach auch eine klare Grenze, dass sich nicht alle Jugendliche aussuchen können, wo sie mitturnen (vgl. ebd.:329-336).

Die Schulsozialarbeiterin kann psychosoziale und psychotherapeutische Betreuungsangebote in Österreich nennen. Für ganz Österreich gibt es den im Jahr 2021 gegründeten Verein Transgender Team Austria (TTA) (vgl. ebd.:311-313). In Niederösterreich gibt es noch nicht so viel Angebot. Für das obere Waldviertel in Niederösterreich nennt sie das „Kidsnest“, eine psychotherapeutische Einrichtung für Transgender Jugendliche. Auch beim Hilfswerk in Krems/Donau gibt es eine psychotherapeutische Transgender Gruppe für Jugendliche (vgl. ebd.:307-310). Psychotherapie ist neben den Beratungsstellen hilfreich bei der Identitätsfindung (vgl. ebd.:321-323).

Während der Arbeitszeit hat Frau T. keine Zeit, sich bezüglich Podcasts und Internetseiten zu queeren Themen zu informieren. Im Jugendzentrum kommen immer wieder Vorschläge von Jugendlichen, ihr ist aber nichts im Gedächtnis geblieben. Frau T. hat beobachtet, dass Podcasts Jugendlichen helfen, um sich in ihrem Mann und Frau sein zu orientieren (vgl. ebd.: 342-348).

4.2.3 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen

Frau T. merkt an, dass man als eine Person, die in der Sexualpädagogik tätig ist und sich mit queer inklusiver Sexualkunde beschäftigt vor allem die Kompetenz der Feinfühligkeit braucht (vgl. ebd.:118-121). Sexualpädagog*innen sollten queeren Schüler*innen einen Schutzraum bieten. Desweiteren ist es wichtig Informationen zu unterschiedlichen sexuellen Spielformen und Sexualkrankheiten geben zu können (vgl. ebd.:139-144).

Sexualpädagog*innen wünschen sich laut Frau T. von den Schulsozialarbeiter*innen Nachbesprechungen nach Workshops, von Lehrer*innen erhoffen sie sich die Offenheit, dass diese externe Personen an ihrer Schule zulassen. Die Schüler*innen könnten sich dann unterschiedliche Sichtweisen anhören und sich ihre eigene Meinung dazu bilden (vgl. ebd.:148-153).

4.2.4 Kompetenzen der Lehrer*innen

Im Großen und Ganzen erwartet Frau T., dass Lehrer*innen die gleichen Kompetenzen für eine queer inklusive Sexualkunde mitbringen müssen, wie die Sozialarbeit. Ein Handicap verzeichnet sie bei den Berufsschullehrer*innen, die in ihrer Ausbildung keine gruppenspezifischen Kenntnisse vermittelt bekommen. Die Mittelschullehrer*innen lernen im Gegensatz dazu psychologische Grundlagen, dann besteht weniger die Gefahr, dass ihnen die Situation entgleist (vgl. ebd.:199-208). Für die Vermittlung von Sexualkunde bedarf es Kompetenzen im Bereich der Biologie, der Medizin, der Psychologie, der Sexualwissenschaften, der Gruppendynamik und der Didaktik (vgl. König/Krem 2021:357).

Frau T. sieht besonders in einigen Unterrichtsfächern Raum und Möglichkeiten für Lehrer*innen, ihre Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase zu unterstützen, dafür nennt sie Deutsch, Englisch, Religion und Ethik. Denn z.B. im Sprachunterricht, wie Deutsch und Englisch können Schüler*innen lernen, ihre Meinungen zu formulieren. In Religion und Ethik geht es um Moral- und um Persönlichkeitsentwicklung, welche auch mit der Identitätsfindung verknüpft ist und sich in einem dynamischen Prozess befindet (vgl. T2: Z 215-223). Es ist zentral, dass Lehrpersonen mit den Schüler*innen die gesellschaftlichen Normen von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen aufgreifen, um die Reflexionskompetenz der Jugendlichen zu fördern (vgl. Steininger 2021:199).

Laut der Schulsozialarbeiterin wünschen sich Lehrer*innen von Schulsozialarbeiter*innen und Sexualpädagog*innen in queer inklusiver Sexualkunde, dass diese verlässliche Ansprechpartner*innen darstellen und an Beratungsstellen vermitteln können (vgl. T2: Z 227-228).

Frau T. geht schon davon aus, dass die Angebote der Fachstelle für Sexualpädagogik gut in Anspruch genommen werden, kann dies jedoch nicht fix bestätigen (vgl. ebd.: 231). Sie berichtet, dass die sexualpädagogischen Workshops des Jugendzentrums vor allem zu Schulschluss gefragt sind, das heißt, es werden 6-8 Workshops nur zum Thema Sexualität in der letzten Schulwoche besucht. Zu Schulbeginn liegt der Fokus auf gruppenpädagogischen Workshops (vgl. ebd.:236-240).

4.2.5 Erwartungen der Schüler*innen

Den Wahrnehmungen meiner Interviewpartnerin zufolge, haben nicht queere Jugendliche dieselben Wünsche, wie queere Jugendliche an eine queer inklusive Sexualkunde. Dazu gehören Wertschätzung, ein Raum für Fragen und Partizipation. Außerdem sollte die erwachsene Person achtsam die Gruppendynamik beobachten. Eine jugendliche Person kann die LGBTIAQ* Community unterstützen, auch wenn sie selbst kein Teil davon ist (vgl. ebd.:275-280).

Laut Frau T. erwarten sich queere Schüler*innen von einer queer inklusiven Sexualkunde eine sensible, respektvolle und gendergerechte Sprache, auch wenn man LGBTIAQ* nicht selbst „vertritt“. Sie sieht Lehrer*innen in einer Vorbildfunktion, die dafür verantwortlich sind, den Schüler*innen nicht das Gefühl zu geben, dass nur heterosexuelle Menschen wertvoll sind (vgl. ebd.:250-256).

Queere Jugendliche wünschen sich laut Frau T. von Schulsozialarbeiter*innen in Bezug zu queeren Themen einen wertschätzenden und inkludierenden Umgang. Darüber hinaus haben alle Schüler*innen die Erwartung, dass diese an dementsprechende Beratungsstellen weiter vermitteln können, wenn zum Beispiel ein Sexunfall passiert ist (vgl. ebd.:260-265).

Schüler*innen erwarten sich von der Sexualpädagogik für eine queer inklusive Sexualkunde erstens Sachlichkeit/Fachwissen/Respekt und zweitens dass diese genügend Zeit und ein passendes Setting anbieten, damit Jugendliche dazu bereit sind, mit Fremden über Sexualität zu reden (vgl. ebd.:268-272). Externe Sexualpädagog*innen haben einen professionellen Vorteil und sind zeitlich begrenzt in der Schule anwesend. Außerdem sind die Schüler*innen von ihnen nicht abhängig, beispielsweise im Sinne von Notenvergabe und so können die Jugendlichen vermutlich einfacher über Sexualität reden (vgl. Sattler/Thuswald 2021:19,20).

4.3 Blickwinkel der Lehrer*innenschaft

Die Lehrer*in Frau W. ist Obfrau im Wiener Verein X, somit repräsentiert sie die Organisation intern und extern. Ihre Verantwortungsbereiche umfassen das Beantworten von Anfragen, sowie die Koordination von Vorträgen/Terminen, Projekten, Ideenfindungen und Gruppentreffen (vgl. T3: Z 5-11). Darüber hinaus hat sie Unterrichtserfahrung in allen Schulstufen (Sonderpädagogik, Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule) (vgl. ebd.:14-16). Frau W. hat in der Mittelschule bereits alle Fächer mindestens einmal unterrichtet. In der Polytechnischen Schule waren es vor allem Politische Bildung, Englisch und Kochen (vgl. ebd.:18-20).

Frau W. arbeitet an einer laut ihr sehr großen Schule in Wien, welche große Personalressourcen aufweist. Es gibt eine Schulsozialarbeiterin und eine Psychologin, beide sind jeweils zwei Tage in der Woche in der Schule anwesend. Es besteht der Wunsch, dass beide Professionist*innen jeden Tag vor Ort wären, aber das ist leider nicht möglich (vgl. ebd.:220-225).

4.3.1 Sexualkunde im Lehrplan

Die Lehrer*in Frau W. berichtet, dass sich jede Lehrperson nach dem Grundsatzterlass Sexualpädagogik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu richten hat. In der 1. Volksschulklasse geht es darum, mit den Kindern ein positives Körpergefühl zu erarbeiten. In der 4. Klasse Volksschule ist Sexualkunde das erste Mal im Lehrplan mit dem Thema Schwangerschaft verankert, wofür sich die Kinder in diesem Alter auch interessieren (vgl. ebd.:28-38). Durch Fachliteratur wird bestätigt, dass es eine Wichtigkeit darstellt, Kindern in der Volksschule ein Grundlagenwissen und eine geeignete Ausdrucksweise zu vermitteln (vgl. Timmermanns/Tuider 2008:20 zit. in Kedl/Wespacher 2019:66). Der Grundsatzterlass erlaubt jedoch bereits vor der 4. Klasse Volksschule über Sexualität zu reden, dies hängt von der lehrbeauftragten Person ab bzw. von den Bedürfnissen, die von der Klasse kommen (vgl. T3: Z 51-54). Eltern haben, laut ihrer Aussage die Möglichkeit ihr Volksschulkind aus dem Unterricht herauszunehmen, wenn außer-lehrplanmäßig Sexualkunde angeboten wird – sie müssen im Vorfeld darüber informiert werden (vgl. ebd.:46-49). In der 1. Mittelschule kommen der menschliche Körper mit seinen Funktionen und die Sexualität in den Fokus. Sexualpädagogik wird in detaillierterer Form in der 4. Klasse Mittelschule zum Thema (vgl. ebd.:39-44). Dass diese Gestaltung von Lehrer*innen unterschiedlich gehandhabt wird, arbeiten Kedl und Wespacher (2019) in ihrer Masterarbeit heraus, hier berichtet eine Biologielehrerin einer Mittelschule, dass sie in der 1. Klasse mit den Jugendlichen über Anatomie, Schwangerschaft und Geburt redet. Erst in der 4. Klasse Mittelschule bespricht sie mit den Schüler*innen die Geschlechtsorgane, die Hormone und die Menstruation. In Anschluss folgen die Themenbereiche LGBTIAQ*, Liebe/Beziehung/Beziehungsformen, Sexualität/Verhütung, Geschlechtskrankheiten und Missbrauch (vgl. Kedl/Wespacher 2019:68).

Die Sexualkunde teilt sich in biologische, soziale und fachliche Themenbereiche. Die Lehrerin Frau W. übt mit Volksschulkindern die Körperwahrnehmung, dadurch wird auch das Grenzen Setzen und das Nein-Sagen vermittelt und geübt. In den fachlichen Aspekt fällt, dass Kindern Begrifflichkeiten erklärt werden können, die sie aus ihrem sozialen Nahbereich mitbekommen haben (vgl. T3: Z 61-72). Es ist wichtig, Fragen von Kindern ernst zu nehmen und diese in einer altersadäquaten Sprache und mit passenden Arbeitsmaterialien zu beantworten (vgl. Damisch/Haller 2018:24). Lehrpersonen brauchen ein gutes Feingefühl, damit Sexualkunde nicht verstörend wirkt (vgl. T3: Z 75-80). Den Stellenwert für Sexualkunde schätzt Frau W. umso wichtiger ein, je älter die Kinder/Jugendlichen sind. In diesem Prozess sollten die Eltern auch als wichtige Partner*innen angesehen werden (vgl. ebd.: 168-171). Eltern sind die ersten Bezugspersonen im Bereich der sexuellen Bildung und prägen somit die Sexualität ihrer Kinder je nach dem, wie sie über die Themen Körper, Intimität, Lust, Liebes- und Lebensformen sprechen, oder nicht sprechen (vgl. Schneider 2021:375).

Sexualkunde kann aufgrund vieler Faktoren sehr viel oder nichts zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen beitragen. Mit einer Klasse, die Sexualität als Provokation gegenüber der Lehrperson sieht, muss anders gearbeitet werden als mit einer Klasse, in der Sexualität noch kein Thema ist. Frau W. ist der Ansicht, dass eine Lehrperson viel Gestaltungsfreiheit, aber auch Macht hat, wie das Thema Sexualität behandelt wird. Es können externe Professionist*innen zu Rate gezogen werden oder die Lehrinhalte aus den Schulbüchern wiedergegeben werden (vgl. T3: Z 85-100). Sie hat einerseits Unterricht gesehen, der gut angenommen wurde, obwohl nur das Minimum an Wissen (aus den Schulbüchern) vermittelt wurde. Andererseits hat sie Unterricht mitbekommen, der zu unstrukturiert und thematisch zu offen gestaltet war, dass die Schüler*innen danach verwirrt waren (vgl. ebd.:104-112).

In den Augen von Frau W. eignet sich das Thema LGBTIAQ* mehr im sozialen Lernen und in den Menschenrechtsfächern (Geschichte, Geografie) als in der Sexualkunde (vgl. ebd.:119-120). Kinder hegen eine Faszination in Richtung des Themas Diversität, dazu zählen Migration, unterschiedliche Lebensweisen und Inklusion (vgl. Damisch/Haller 2018:24). Das Thema LGBTIAQ* und eine wertschätzende Sprache sollte durchgängig Platz in der Schule haben, um Vorurteile und Mobbing abzufedern (vgl. T3: Z 415-419). Mobbing jeglicher Art und Weise hat einen schädigenden Einfluss auf den Selbstwert von LGBTIAQ* Schüler*innen und kann in weiterer Folge zu mehr Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung führen (vgl. Damisch/Haller 2018:24).

4.3.2 Kompetenzen der Lehrer*innen

Die bereits oben genannte Regenbogenkompetenz sollen sich auch Lehrpersonen aneignen (vgl. Schmauch 2014). Laut Frau W. ist es essenziell, dass Lehrer*innen darüber reflektieren, ob sie Angst davor haben Sexualkunde zu unterrichten. Lehrpersonen sollten sich Gedanken machen mit welchen Methoden sie Sexualkunde optimal gestalten und welches Hintergrundwissen sie sich aneignen müssen (vgl. T3: Z 142-149). Hier ist anzumerken, dass Lehrer*innen in ihrem Ausbildungscurriculum nicht mit queeren Themen in Berührung kommen und somit in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis auf sich allein gestellt sind (vgl. Damisch/Haller 2018:23). Laut Frau W. werden in Österreich Fortbildungen zu queer inklusiver Sexualkunde angeboten, diese kommen aber aufgrund der geringen Nachfrage nicht zustande. Lehrer*innen vertreten auch die Meinung, dass das Aufgabe der Sozialarbeit ist (vgl. T3: Z 158-163). Sie appelliert an verpflichtende Fortbildungen zu LGBTIAQ* Themen für Leitungspersonen. Sie sieht das Problem darin, dass Gender und Diversität noch immer in der Fortbildung freiwillig gewählt werden kann. Wenn das Bundesministerium und die Leitungen an den Schulen das Thema LGBTIAQ* nicht aufnehmen, wird in den Schulen keine Veränderung stattfinden (vgl. ebd.:494-502). Laut dem Grundsatzerlass muss sich die schulische Sexualkunde mit unterschiedlichen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten auseinandersetzen. Diese Anforderung deckt sich mit den „Standards der Sexualaufklärung in Europa“ (der Weltgesundheitsorganisation) und der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (vgl. WHO Regionalbüro für Europa und BZgA 2011:o.A. zit. in Haller/Wittmann 2021:279).

Lehrer*innen können Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen, indem sie ihre Verantwortung übernehmen und Schule zu einem sicheren Ort für LGBTIAQ* Kinder/Jugendliche machen (vgl. T3: Z 208-211). Auch nicht queere Schüler*innen ziehen einen Nutzen aus einer wertschätzenden Grundhaltung von Lehrpersonen gegenüber einer sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt (vgl. Damisch/Haller 2018:25). Queere Jugendliche haben den Wunsch, dass Lehrer*innen bei Beleidigungen von Schüler*innen der LGBTIAQ* Community reagieren und eine klare ablehnende Haltung einnehmen. Die Lebensrealität ist jedoch, dass Lehrpersonen in diesen Fällen oft weghören und damit signalisieren, dass sie akzeptabel sind (vgl. ebd.:27). Schulsozialarbeiter*innen sollen von Lehrer*innen zu Rate gezogen werden, wenn Unterstützungsbedarf im sozialen Umfeld ausgemacht wird (vgl. T3: Z 217-220).

Wenn nicht queeres Lehrpersonal Sexualkunde unterrichtet, wird das Thema queer-sein kaum vorkommen, weil es keine Identifikation gibt, vermutet meine Interviewpartnerin. Nachdem ihrer Beobachtung nach nur wenige Lehrer*innen in Österreich gendergerechte Sprache verwenden, kann davon ausgegangen werden, dass heteronormative Vorstellungen vorherrschen (vgl. ebd.:182-187). Wenn queere Lehrer*innen Sexualkunde unterrichten, kann davon ausgegangen werden, dass eine gendergerechte Sprache verwendet und LGBTIAQ* thematisiert wird. Frau W's Einschätzung nach haben LGBTIAQ* Lehrer*innen ein besseres Empfinden, ab wann sie sich Hilfe holen sollten (vgl. ebd.:192-199). Eine weitere Annahme bezüglich LGBTIAQ* Lehrpersonal ist, dass diese beim Datenschutz bezüglich Kommunikation zwischen unterschiedlichen Einrichtungen/Privatpersonen sensibler vorgehen. Hier wird der Wunsch des Kindes oder des*der Jugendlichen, wenn möglich, auch berücksichtigt (vgl. ebd.:236-241).

Lehrer*innen wünschen sich von der Schulsozialarbeit und der Sexualpädagogik in Bezug auf eine queer inklusive Sexualkunde, dass diese Schnittstellen darstellen, Informationen beschaffen/zur Verfügung stellen, friktionsfrei kommunizieren und Ressourcen zur Verfügung stellen. Frau W. appelliert an ein flächendeckenderes Netzwerk für ganz Österreich, weil es in manchen Bundesländern (zum Beispiel Burgenland) keine LGBTIAQ* Beratungseinrichtungen gibt (vgl. ebd.:248-259).

Laut ihrer eigenen Beobachtung bedeutet ein Migrationshintergrund häufiger ein homophoberes Umfeld, welches von Angst geprägt ist. Für viele Jugendliche aus Migrationskontexten ist queer-sein laut ihrer Sozialisation etwas Unnatürliches und oft outen sie sich erst, wenn sie unabhängig von ihren Eltern sind (vgl. ebd.:444-455).

Für Frau W. ist die niederösterreichische Fachstelle für Sexualpädagogik kein Begriff. Sie kennt in Wien diverse Einrichtungen, wie die Antidiskriminierungsstelle und den Verein X, welche fundierte Workshops anbieten (vgl. ebd.:265-270). Die schulinternen/schulübergreifenden Lehrer*innen Fortbildungen vom Verein X sind gut gebucht. Des Weiteren bietet der Verein X Bearbeitungen von Schulprofilen, Schulkonzepten und Schulleitbildern an. Zurzeit werden auf Anfrage von pädagogischen Hochschulen LGBTIAQ* Workshops für Student*innen durchgeführt (vgl. ebd.:289-295).

Frau W. kennt sich nicht mit den niederösterreichischen Angeboten aus, hat aber ein gutes Netzwerk, mit dem sie innerhalb kürzester Zeit entsprechende Ansprechpersonen lukrieren

könnte (vgl. ebd.:470-476). Frau W. empfiehlt die Webseite www.achsoistdas.com, auf der es Comics aus der queeren Welt gibt. Auf YouTube gibt es den österreichweiten Kanal „Es wird besser“. Der Verein X hat auch Videos zu verschiedenen Themen auf YouTube. Die Lehrerin W. findet in Bezug zu queeren Podcasts und Internetseiten auch eine Schulbibliothek als eine wichtige Ressource (vgl. ebd.:482-488).

4.3.3 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen

Frau W. erwartet von Menschen, die eine sexualpädagogische Ausbildung machen eine Offenheit gegenüber dem Thema Diversität und LGBTIAQ*. Diese Offenheit sollte eine Vielfalt in unterschiedlichen Bereichen (als Beispiel nennt sie Behinderungen) wie auch in allen Farben des Regenbogens zulassen (vgl. ebd.:304-309). Frau W. setzt die fachliche und soziale Kompetenz bei Sexualpädagog*innen voraus (vgl. ebd.:325-328).

Die interviewte Lehrperson sieht die Unterstützung von Sexualpädagog*innen in der Selbstfindungsphase von queeren Schüler*innen als erschwert an, weil diese nur sporadisch an den Schulen arbeiten. Die Unterstützung zeigt sich durch eine achtsame Beobachtungsgabe, um die Bedürfnisse von Schüler*innen herauszufinden. Gegebenenfalls kann es auch zu einer Rücksprache mit der zuständigen Lehrperson kommen, um queere Schüler*innen positiv zu bestärken (vgl. ebd.:314-321).

Frau W. glaubt, dass sich Sexualpädagog*innen von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen in Bezug auf queer inklusive Sexualkunde ein offenes Ohr wünschen. LGBTIAQ* soll von diesen als Lebensrealität anerkannt werden (vgl. ebd.:333-336).

4.3.4 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen

Laut der Lehrerin W. brauchen Schulsozialarbeiter*innen eine fundierte Ausbildung und Hintergrundwissen, um eine queer inklusive Sexualkunde zu gestalten. Dazu gehört ein Verständnis zur Dynamik von Klassengemeinschaften ebenso wie, Peers und unterschiedliche Kulturen mit dem Thema LGBTIAQ* umgehen – denn, so ihre Aussage, ein streng orthodox erzogenes Kind könnte es schwieriger haben, wenn es queer ist (vgl. ebd.:342-350). Außerdem muss man wissen wo sich das nächste Krisenzentrum und die nächste Kinder-, Jugendhilfe befindet, beziehungsweise wie vorzugehen ist, wenn ein Transmädchen nicht in einer Buben Wohngemeinschaft untergebracht werden möchte. Dieses Wissen eignet man sich nicht in einem Studium an, sondern dafür braucht es persönliches Interesse. Laut Frau W. gibt es in Wien Fortbildungen zum Thema LGBTIAQ* für Sozialarbeiter*innen, was ihres Wissens explizit für Lehrpersonen noch fehlt (vgl. ebd.:350-360).

Schulsozialarbeiter*innen können queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen, indem sie Aufklärungsarbeit bei Kolleg*innen machen, mit Beratungsstellen/Eltern in Kontakt stehen und Vernetzungsarbeit leisten (vgl. ebd.:365-368). Frau W. hat hiermit die drei Säulen einer hochwertigen Sexualkunde bestehend aus Eltern, Schule und Beratung benannt (vgl. Weidinger et al. 2007:3 zit. in Kedl/Welsbacher 2019:51). Schulsozialarbeit sollte Eltern bei Bedarf bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

sensibilisieren. Hierbei ist es wichtig die Ängste von den Eltern ernst zu nehmen (vgl. Damisch/Haller 2018:27). Auch können sie aktiv das Gespräch mit den Schüler*innen suchen, welche noch nicht so offen mit queer-sein umgehen können. Für Frau W. geht es darum, dass das Thema LGBTIAQ* thematisiert wird, sie erachtet es jedoch nicht als wichtig, ob das von Psycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Lehrpersonen ausgeht (vgl. T3: Z 368-371).

Frau W. glaubt, dass die Schulsozialarbeit an die Sexualpädagogik und die Lehrpersonen in Bezug auf queer inklusive Aufklärung keine Wünsche hat. Der einzige Wunsch könnte sein, dass die genannten Professionen das Thema ansprechen, offen sind und möglicherweise Lehrpersonen kontaktieren, wenn diese mit dem Thema nicht umgehen können (vgl. ebd.:376-382).

4.3.5 Erwartungen der Schüler*innen

Frau W. vermutet, dass der größte Wunsch von queeren Jugendlichen an eine queer inklusive Sexualkunde ist, dass über LGBTIAQ* gesprochen wird und ihre Privatsphäre respektiert wird. Lehrer*innen sollten nicht einzelne Schüler*innen als Exempel statuieren (vgl. ebd.:388-392).

Im Großen und Ganzen braucht die Schulsozialarbeit für eine queer inklusive Sexualkunde die gleichen Kompetenzen wie die Lehrpersonen (vgl. ebd.:403-404). Auf die Frage, welche Kompetenzen laut queeren Jugendlichen Sexualpädagog*innen für eine queer inklusive Sexualkunde aufweisen sollen, antwortet Frau W., dass die Schüler*innen nicht einordnen können, welche Profession sie gerade unterrichtet (vgl. ebd.:409-410). Der Wunsch von Jugendlichen ist, dass Sexualpädagog*innen eine wertschätzende Sprache und Haltung pflegen (vgl. ebd.:426-434).

4.4 Blickwinkel der Schüler*innen

Es wurde ein Gespräch mit zwei Jugendlichen im Transitionsprozess (wollen von Frauen zu Männern werden) zum Thema queer inklusive Sexualkunde geführt. Transition ist der Vorgang, indem eine transsexuelle Person Schritte setzt, um ihr gewähltes Geschlecht auszudrücken. Dazu können Hormontherapien, Operationen (körperlich), Namensänderungen (juristisch), wie auch ein verändertes Auftreten (sozial) zählen (vgl. Akademie Waldschlösschen/Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.A.:10). Person 1 ist 17 Jahre, Person 2 16 Jahre alt. Beide gehen auf das gleiche Oberstufenrealgymnasium (Kunstzweig) und besuchen regelmäßig das Jugendzentrum Y (vgl. T4: Z 4-7). Die präferierte Bezeichnung ist LGBTIAQ*, solange es respektvoll verwendet wird (vgl. ebd.:13).

Person 1 und Person 2 berichten von Erlebnissen aus ihren Familien über ihr trans-sein. Zusammengefasst wird erzählt, dass von Familienmitgliedern nicht respektiert wird, dass sie mit den männlichen Pronomen und ihrem Wunschnamen angesprochen werden möchten. Dies führt zu innerfamiliären Streitigkeiten und Unverständnis auf beiden Seiten (vgl. ebd.:195-211).

4.4.1 Sexualkunde im Lehrplan

Beide befragten Personen waren sich nicht sicher, wann Sexualkunde im Lehrplan vorkommt, sie fragten einander, ob dies in der 5. oder 6. Schulstufe ist. Person 1 erzählt, dass sie in der Mittelschule nur zwei Stunden für Sexualkunde zur Verfügung standen, für welche Mädchen und Jungen getrennt wurden. Biologische Vorgänge wurden erklärt, es gab keinen Raum für Diskussionen. Person 2 berichtet auch, dass nicht auf Intergeschlechtlichkeit eingegangen worden ist (vgl. ebd.:30-39). Vorrangig wurden biologische Informationen bezüglich Sexualität erläutert. Themen, wie soziale/kulturelle Aspekte, Selbstbefriedigung und LGBTIAQ* stellen Lehrende vor Schwierigkeiten (vgl. Sager 2021:40). Beide Jugendliche sind sich einig, dass Sexualkunde einen niedrigen Stellenwert in ihren Schulen einnimmt. Person 2 merkt an, dass nur die Biologielehrerin im Zuge ihrer Lehrtätigkeit über Sexualität geredet hat (vgl. T4: Z 73-80).

Das Thema LGBTIAQ* wurde in der Sexualkunde nicht behandelt und beide Jugendliche haben sich ihr Wissen über das Internet angeeignet (vgl. ebd.:85-91). Queere Jugendliche haben das Bedürfnis nach LGBTIAQ* Themen im Unterricht, weil ihre Lebensrealitäten in den Schulbüchern nicht abgebildet werden (vgl. Damisch/Haller 2018:27). LGBTIAQ* Jugendliche wünschen sich mehr positive Vorbilder und Identifikationsfiguren, dazu könnten Workshops in der Schule zu queeren Themen und Anti-Diskriminierung helfen (vgl. ebd.:26). Beide bestätigen, dass es beim Thema LGBTIAQ* um Respekt geht und sie auch nicht die Unterstützung von jeder*m erwarten. Des Weiteren merkt Person 2 an, dass LGBTIAQ* meistens mit psychischen Krankheiten in Verbindung gebracht wird (vgl. T4: Z 220-221). Feindlichkeit gegenüber der LGBTIAQ* Community und die Tabuisierung vom queer-sein schwächt die Betroffenen. Durch die konstante Leid- und Diskriminierungserfahrung laufen LGBTIAQ* Jugendliche Gefahr, dass sie zu selbstschädigendem Verhalten greifen (vgl. Damisch/Haller 2018:24).

4.4.2 Schulalltag und LGBTIAQ*

Person 1 und Person 2 haben den Eindruck, dass der Kunst- und Musik-Zweig in ihrer Schule dem Thema LGBTIAQ* aufgeschlossener ist als die naturwissenschaftliche Richtung. In ihrer Klasse sind Schüler*innen beider Zweige gemischt, und obwohl sie sehr verschieden sind, haben sie eine gute Klassengemeinschaft (vgl. T4: Z 306-309). Mit dem Naturwissenschaftlichen Zweig hat die Kunstklasse keine gute Beziehung (vgl. ebd.:315). So wird berichtet, dass es in ihrer Klasse eine Schülerin gibt, die eine Zeugin Jehovas ist, die trans-sein nicht nachvollziehen kann, die beiden Jugendlichen jedoch mit ihrem Wunschnamen anredet (vgl. ebd.:112-120). Hier zeigt sich, wie fundamental-religiöse Haltungen die Einstellung zu LGBTIAQ* prägen.

Die Frage, ob nicht queere Jugendliche Wünsche an eine queer inklusive Sexualkunde haben wird, klar mit Nein beantwortet (vgl. ebd.:363-367). Person 1 ist der Meinung, dass es vielleicht mühsam erscheinen kann, wenn man als nicht queere Person etwas über dieses Thema lernen muss, aber letztlich ist es Wissen, welches man im Leben braucht (vgl. ebd.:369-370). Person 2 hat auch die Erfahrung gemacht, dass nicht queere Schüler*innen die Sexualkunde gegebenenfalls sogar unterbrechen, weil sie nichts über LGBTIAQ* lernen wollen. Ihm ist

bewusst, dass die Schulen dieses Problem nicht allein lösen können. Er sieht in diesem Fall die Verantwortung bei den Eltern, von denen es eine Einstellungsänderung bezüglich LGBTIAQ* braucht (vgl. ebd.:334-338). In den Augen von den befragten Jugendlichen wäre es am unkompliziertesten, wenn alle Kinder gender-neutral aufwachsen. Die Jugendlichen wünschen sich eine gender-neutrale Erziehung, weil Kinder in Bezug auf ihr Geschlecht sozialisiert werden (vgl. ebd.:354-356).

Beide Schüler sehen ihr Potential eine queere Sexualkunde zu unterstützen, etwa Referate zum Thema LGBTIAQ* zu halten. Dadurch werden auch die Lehrer*innen entlastet und die Lehrpersonen haben die Möglichkeit nach Bedarf noch Fragen der Schüler*innen zu beantworten (vgl. T4: Z 885-887).

4.4.3 Kompetenzen der Lehrer*innen

Die beiden Schüler wünschen sich von Lehrer*innen für eine queer inklusive Sexualkunde Respekt und eine sensible Sprache. Es ist ihnen bewusst, dass Fehler bei der Ansprache (Verwendung der richtigen Pronomen) passieren können, diese sollten nicht absichtlich falsch verwendet und wenn sie darauf hingewiesen werden, berichtigt werden (vgl. ebd.:188-191). Person 1 berichtet, dass viele Menschen den Unterschied zwischen Sexualität und Identität nicht kennen (vgl. ebd.:147-149). Um Transphobie und Homophobie zu erklären, bezieht sich Person 1 auf ihren 84-jährigen Großvater. Dieser kann LGBTIAQ* zum Beispiel nicht nachvollziehen, weil er es „noch anders gelernt hat“. Person 1 ist auch darüber froh, dass LGBTIAQ* heutzutage kein Tabuthema mehr ist, und man nicht mehr als Spinner*in abgestempelt wird (vgl. ebd.:165-172). Wenn in der Sexualkunde LGBTIAQ* nicht erwähnt wird, werden queere Jugendliche in ihrer Selbstfindung verunsichert, dies erzählt Person 2 (vgl. ebd.:159-161). Kinder und Jugendliche, welche von der gesellschaftlichen Norm der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität abweichen fällt es oft schwer, ein positives Selbstbild zu entwickeln (vgl. Damisch/Haller 2018:26).

Lehrer*innen brauchen vor allem Respekt als Kompetenz, um queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase zu unterstützen (vgl. T4: Z 603-606). Der Wunsch nach Respekt und Professionalität ergeht auch an transphoben und sexistischen Lehrer*innen (vgl. ebd.:656-658). In diesem Zusammenhang wird von der gemeinsamen Theaterlehrerin berichtet, die laut den Jugendlichen über eine gute soziale und emotionale Kompetenz verfügt. Diese hat nach den Theaterstunden noch mit den beiden Jugendlichen geredet und somit Entlastungen geschaffen. Die beiden Schüler gehen davon aus, dass sich Lehrpersonen aus Eigeninteresse über das Thema LGBTIAQ* informieren. Es wird nicht verlangt, dass sich jede Lehrperson mit LGBTIAQ* auskennen muss (vgl. ebd.:603-614). Einerseits wird berichtet, dass die Lehrpersonen immer professionell bleiben müssen. Andererseits wird das Verhalten von der Theaterlehrerin wertgeschätzt, welches von der professionellen auf die persönliche Ebene gehoben wird. Hier haben die Jugendlichen die Möglichkeit, mit einer*em erfahrenen Erwachsenen zu kommunizieren (vgl. ebd.:618-627). Sexualkunde soll die Kommunikationskompetenz von Schüler*innen verbessern, in diesem Fall scheint es, dass die Theaterlehrerin beabsichtigt den Jugendlichen diesen Raum zu bieten (vgl. Timmermanns/Tuider 2008:20 zit. in Kedl/Welsbacher 2019:34).

Die beiden Schüler berichten, dass die meisten Lehrer*innen in ihrer Schule unterstützend sind. Ein Lehrer hat Person 2 auch nicht auf Rücksprache seiner Mutter mit der Direktorin mit dem gewünschten Namen angesprochen. Der Kunstlehrer führte daraufhin jedoch ein klärendes Gespräch bezüglich des Wunschnamens mit dem besagten Lehrer (vgl. T4: Z 412-427). Die Klassenvorständin spricht einen transsexuellen Schüler mit seinem Wunschnamen an, obwohl er gegenüber seiner Familie noch nicht geoutet ist (vgl. ebd.:709-712). Als größtes Manko wird der Faktor Respekt angesprochen, die beiden Schüler sehen es nicht ein, dass sie Lehrer*innen gegenüber respektvoll sein sollen, wenn diese sie abwertend behandeln und Grenzen missachten (vgl. ebd.:737-740). Laut dem Grundsatzerlass für Sexualpädagogik sind Respekt und Gewaltfreiheit in der Kommunikation der Lehrpersonen essenziell für eine positive sexuelle Entwicklung der Schüler*innen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018:35).

Im Gespräch wurden auch Spekulationen zu eventuell queerem Lehrpersonal gehegt. Den befragten Schülern ist es wichtig, dass sich diese Vorannahmen nicht verbreiten, um niemanden dadurch zu schaden und abzuwerten (vgl. T4: Z 515-533). Dies zeigt, wie verinnerlicht die Angst vor Diskriminierung ist. Aufgrund von Angst vor Diskriminierungserfahrung verheimlichen rund 60 Prozent der queeren Lehrer*innen ihre Identität. Dadurch entgehen den Schüler*innen Identifikationsfiguren (vgl. Damisch/Haller 2018:28). Die Jugendlichen äußern die Annahme, dass queere Lehrer*innen offener sind und auch den gleichen Humor wie die Schüler*innen und Verständnis für prekäre Situationen haben – sie berichten beispielsweise, dass Schüler*innen bei betreffenden Lehrer*innen in einem Notfall wie einer Panikattacke den Klassenraum verlassen dürfen. (vgl. T4: Z 543-554).

In ihrer gesamten Schullaufbahn haben sie noch nicht erlebt, dass Lehrer*innen externe Personen für queer inklusive Sexualkunde an die Schule geholt haben (vgl. ebd.:589-591). Sie wissen nicht, ob ihre Lehrer*innen über LGBTIAQ* Einrichtungen informiert sind. Ihre Klassenvorständin hat angeboten sich zu informieren, wenn sie Hilfe benötigen. Sie merken an, dass eher die Lehrer*innen von ihnen etwas über LGBTIAQ* gelernt haben (vgl. ebd.:707-710).

Die beiden Schüler glauben, dass sich Lehrpersonen einen Raum für Austausch wünschen, um eine queer inklusive Sexualkunde zu gestalten. In diesem sollte eine Fachperson, die sich mit der LGBTIAQ* Community identifiziert Lehrpersonen darüber informieren, wie sie Sexualkunde gestalten können (vgl. ebd.:760-770).

4.4.4 Kompetenzen der Sexualpädagog*innen

Die beiden Schüler haben noch keine Erfahrung mit Sexualpädagog*innen gemacht (vgl. ebd.:233-245). Sie gehen jedoch davon aus, dass Sexualpädagog*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen können, wenn sie Sexualkunde als einen stereotypfreien Raum gestalten. Des Weiteren könnten Sexualpädagog*innen eine Internetseite oder ein Buch empfehlen, damit sich die Schüler*innen nach Interesse eigenständig informieren können (vgl. ebd.:787-788).

4.4.5 Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen

Person 2 berichtet, dass es in ihrer Oberstufe keine Schulsozialarbeit gibt. Stattdessen gibt es einen Schülercoach (Vertrauenslehrer) (vgl. ebd.:269-285). Der Vertrauenslehrer schlägt bei allen Problemstellungen (Schule, Familie) vor, eine Therapie zu machen (vgl. ebd.:816-819). Eine Schulpsychologin gab es in der Mittelschule, die jedoch erst zum Einsatz kam, wenn schon etwas vorgefallen war (vgl. ebd.:290).

Jugendliche der LGBTIAQ* Community wünschen sich einen Raum, um ihre Gefühle zu artikulieren, diesen könnte die Schulsozialarbeit zur Verfügung stellen. Des Weiteren sollten Schulsozialarbeiter*innen einen Überblick über die bestehenden Beratungsangebote haben, weil queere Jugendliche einen Vernetzungsbedarf mit gleichgesinnten Peers äußerten (vgl. Damisch/Haller 2018:26).

4.4.6 Betreuungsangebote und Recherchemöglichkeiten

Die beiden Interviewpartner kennen das Jugendzentrum/Jugendberatung, Therapeut*innen und das Hilfswerk im Raum Niederösterreich (vgl. T4: Z 940-941). Sie empfehlen vor allem das Jugendzentrum/die Jugendberatung, weil diese kostenlos sind und durch den niederschweligen Zugang eine Krise leichter abwehren können (ebd.: 966-972). Im Gegensatz dazu sind Therapeut*innen teuer und haben lange Wartezeiten (vgl. ebd.:945-959). Queere Jugendliche äußerten, dass sie sich psychosoziale Beratungen, beispielsweise in Form eines schulpsychologischen Angebots wünschen (vgl. Damisch/Haller 2018:27) Person 2 meint, dass jede*r selbst entscheiden muss, welche Beratung/Unterstützung am besten funktioniert (vgl. T4: Z 990-991).

4.5 Zusammenarbeit und Vernetzung

In diesem Kapitel arbeite ich heraus, wie sich die befragten Professionen und die Jugendlichen eine Zusammenarbeit und Vernetzung in Bezug auf eine queer inklusive Sexualkunde zwischen Sexualpädagogik, Schulsozialarbeit, Lehrpersonal und Schüler*innen vorstellen.

Der Sexualpädagoge Herr D. würde ein mehrjähriges Modell sinnvoll finden. Er meint, dass dieses Modell aus Sicht von Lehrer*innen und Sexualpädagog*innen interessant sein könnte. Dies beinhaltet, dass über mehrere Jahre mit der gleichen Schüler*innen-Gruppe gearbeitet wird. Eine mögliche Durchführung wäre, dass Lehrer*innen in jedem Semester vier Stunden für soziales Lernen (Sexualkunde) zur Verfügung stellen/gestellt bekommen. In diesem Format könnten die Schüler*innen Soft Skills vermittelt bekommen wie miteinander reden, Fragen zum Thema Sexualität stellen, in einer dialogischen Form mit der Lehrperson üben. Es könnte auch ein halbes Jahr ein geschlechtsspezifischer Workshop stattfinden, bei dem sich Transpersonen aussuchen können in welcher Gruppe sie teilnehmen wollen (vgl. T1: Z 689-718).

Beim Punkt Zusammenarbeit und Vernetzung nennt mir die Schulsozialarbeiterin Frau T., dass im Schulsystem sehr viele Menschen tätig sind und dadurch eine klare Kommunikation und

Koordination von Nöten ist. Es stellen sich folgende Fragen: Wer macht einen Workshop? Wer macht die Schulsozialarbeit? Sind externe Sexualpädagog*innen tätig? Machen Lehrer*innen die Sexualkunde? Sind Nachbesprechungen nötig? Sie sieht die Schüler*innen auch in ihrer Pflicht, Sexualkunde in den jeweiligen Phasen, in denen sie sich befinden einzufordern, wenn Lehrer*innen diese vergessen oder aber es gerade nur wenige zeitliche Ressourcen gibt (vgl. T2: Z 293-303).

Die Lehrerin Frau W. nennt in Bezug auf Vernetzung und Zusammenarbeit ganz klar, dass die Bereitschaft und ein Treffen dazu ausreichen, um etwas in diese Richtung zu bewegen (vgl. T3: Z 363-364).

Die beiden transsexuellen Schüler sind der Ansicht, dass für die Vernetzung der Professionen und der Schüler*innen für eine queer inklusive Sexualkunde eine Person aus der LGBTIAQ* Community passt – idealerweise mit einer Ausbildung, die Komplexitäten erkennen kann, wie beispielsweise Psychologie, oder Sozialpädagogik (vgl. T4: Z 867-870).

5 Resümee und Empfehlungen für die Schulsozialarbeit

Aus meiner Forschung geht hervor, dass das Thema LGBTIAQ* in den Lehrplänen von Schulen nicht verankert ist. Es ist außerdem zu beachten, dass LGBTIAQ* Themen in den Ausbildungscurricula der Sozialarbeit und der Lehramtsstudien nicht vorzufinden sind. Im Folgenden werden die Kompetenzen der Professionen und auch die Wunschäußerungen gegenüber den anderen Berufsgruppen in Bezug auf eine queer inklusive Sexualkunde zusammengefasst.

Sexualpädagoge Herr D. äußert, dass Sexualpädagog*innen über eine wertschätzende Sprache verfügen und starke Emotionen vermeiden sollten. LGBTIAQ* ist laut ihm ein Sachbildungsthema, in welchem unterschiedliche Lebenswelten, auch etwa von Migrant*innen, mitbedacht werden müssen. Er fordert Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Lebensentwürfen und die kritische Reflexion von Klischees. Eine der Hauptaufgaben von Sexualpädagog*innen ist es, den Schutzraum für queere Schüler*innen zu schaffen und zu wahren. Herr D. wünscht sich von der Schulsozialarbeit, dass diese queeren Schüler*innen einen sicheren und fachlich kompetenten Gesprächsraum zur Verfügung stellen. Sie können Schüler*innen stützen, indem sie eine gemeinsame Recherche betreiben, mit ihnen Resilienz üben und ihnen Zeit für ihre Identitätsfindung geben. Laut Herrn D. sollen sich Lehrpersonen in ihrer Freizeit Wissen zu LGBTIAQ* aneignen und den Schüler*innen einen sicheren Gesprächsraum anbieten. Sie sind aufgefordert, einen gemeinsamen Workshop mit der Schulsozialarbeit zu machen, wenn sie sich überfordert fühlen.

Sozialarbeiterin Frau T. sieht die Kompetenzen der Schulsozialarbeit darin, dass diese Gruppendynamiken beobachtet, Fortbildungen absolviert, in den Dialog mit den Betroffenen tritt und Druck in der Identitätsfindung herausnimmt. Des Weiteren erwartet sie sich von ihren Kolleg*innen, dass diese Methoden zur Anonymitätswahrung verwenden, Einzelberatungen anbieten und Aufklärungsbroschüren verteilen. Sie äußert den Wunsch der Feinfühligkeit an die Sexualpädagogik, einen Schutzraum für Jugendliche zu bieten und detaillierte Informationen geben zu können. Frau T. wünscht sich von Lehrkräften, dass diese ihre Unsicherheiten benennen und sich gegebenenfalls Hilfe von der Schulsozialarbeit und Beratungseinrichtungen holen.

Die Lehrer*in Frau D. findet es wichtig, Fragen der Kinder dem Alter entsprechend zu beantworten. Lehrer*innen brauchen ein Feingefühl und müssen die Reflexionsgabe besitzen, ab wann sie sich an Expert*innen wenden sollten. Lehrkräfte müssen den Schüler*innen mit einer wertschätzenden Sprache und Haltung gegenüberreten, um damit einen sicheren Raum für LGBTIAQ* Schüler*innen zur Verfügung zu stellen. Außerdem sollten Fortbildungen zu queeren Themen verpflichtend sein. Sie hegt die Vermutung, dass queere Lehrer*innen eher eine gendergerechte Sprache gebrauchen und dem Thema LGBTIAQ* Raum geben. Sie wünscht sich von Sexualpädagog*innen, dass diese Ressourcen zur Verfügung stellen, Vernetzungsarbeit betreiben und eine Offenheit gegenüber LGBTIAQ*/Diversität zeigen. Sozialarbeiter*innen sollen über das Wissen verfügen in welchem Umkreis es Krisenzentren

gibt. Des Weiteren erwartet sie sich Aufklärungsarbeit zu queeren Themen bei Kolleg*innen, Beratungsstellen, Eltern und Schüler*innen.

Die befragten queeren Schüler*innen wünschen sich von Lehrer*innen, dass diese eine sensible Sprache gebrauchen, dass LGBTIAQ* angesprochen wird und Referate zu queeren Themen gehalten werden dürfen. Zentrale Werte stellen Respekt und Professionalität dar, welche auch von homophoben und transphoben Lehrpersonen verlangt wird. Von den Mitschüler*innen wünschen sie sich, dass queer-sein respektiert wird und das LGBTIAQ* Themen in der Sexualkunde akzeptiert werden.

Aus den gewonnenen Informationen ergeben sich folgende Handlungsempfehlungen für die Mitgestaltung einer queer inklusiven Sexualkunde für Schulsozialarbeiter*innen. Nachdem LGBTIAQ* ein präsent Thema in Schulen darstellt, sollten Schulsozialarbeiter*innen an einschlägigen Fortbildungen teilnehmen. Darüber hinaus müssen sie sich auch mit den Gruppendynamiken von Peers und Kulturen auseinandersetzen. Auch die Aneignung von „Regenbogenkompetenz“ stellt einen wichtigen Punkt dar. Um mit queeren Jugendlichen in Kontakt zu treten ist es wichtig, über eine wertschätzende Grundhaltung zu verfügen und ihnen Zeit in ihrer Selbstfindung zu geben. Diese sollten sich Methoden, die die Anonymität wahren aneignen, bei Bedarf Einzelberatungen anbieten und Aufklärungsbroschüren mit sich führen. Beim Auftreten von Unsicherheiten müssen diese in der Lage sein, sich Unterstützung von Sexualpädagog*innen und Beratungsstellen zu holen. Des Weiteren sollten sie über Wissen von Beratungsangeboten verfügen. Außerdem ist eine interdisziplinäre Zusammen- und Vernetzungsarbeit zwischen schulinternen (Lehrpersonen, Leitungspersonen Schüler*innen) und schulexternen (Schulsozialarbeit*innen, Sexualpädagog*innen, Diagnostiker*innen, Psycholog*innen, Ärzt*innen, Eltern) Personen von Nöten, um eine queer inklusive Sexualkunde an österreichischen Schulen zu etablieren.

Literatur

Akademie Waldschlösschen / Braunschweiger Zentrum für Gender Studies (o.A.): Hochschule lehrt Vielfalt. Glossar. http://akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/Glossar_Begrifflichkeiten_sexueller-und_geschlechtlicher_Vielfalt_HSIV.pdf [18.04.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Grundsatzterlass Sexualpädagogik. https://www.fachstelle.at/wp-content/uploads/2021/02/Grundsatzterlass_Sexualpaedagogik.pdf [18.04.2022].

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): WHO Regionalbüro für Europa und BZgA. Standards für Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/andere_Publikationen/WHO-Standards_DE_Endfassung_11_10_2011pdf.pdf [18.04.2022].

Bundeszentrale für politische Bildung (2017): LSBTIQ-Lexikon. Queer/queer lebende Menschen. <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500947/queer-queer-lebende-menschen/> [18.04.2022].

Damisch, Kerstin / Haller, Paul (2018): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulsozialarbeit. https://www.spektrum.at/wp-content/uploads/18_SI%C3%96-sexuelle-und-geschlechtliche-Vielfalt-in-der-Schulsozialarbeit-kerstin-damisch_paul-haller.pdf [18.04.2022].

Debus, Katharina (2021): Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 203-236. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Engel, Antke (2009): Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript Verlag. https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=zNRKCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Bilder+von+Sexualit%C3%A4t+und+%C3%96konomie&ots=d5OykF3VSN&sig=WbLJPraxSsDsole61FL8m5oP_8k&redir_esc=y#v=onepage&q=Bilder%20von%20Sexualit%C3%A4t%20und%20%C3%96konomie&f=true [18.04.2022].

Flick, Uwe (2016): Sozialforschung Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Haller, Paul / Wittmann, Anton Cornelia (2021): LGBTIAQ* Jugendliche in der Schule. Ansätze für einen bestärkenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Arbeitsfeld Schule. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 273-297. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Hilfswerk (o.A.): MYWAY Schulsozialarbeit. Unkomplizierte und einfache Beratung direkt an der Schule. <https://www.hilfswerk.at/niederoesterreich/familie-beratung/kinder/schulsozialarbeit> [18.04.2022].

Kedl, Sara / Wespacher, Tanja (2019): Sexuelle Bildung früher und heute. Ein Vergleich zur erlebten sexuellen Bildung und Sexualaufklärung der weiblichen Generation Baby Boomer und der weiblichen Generation Y. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität, Graz. http://www.sozialeforschung.at/171_Kedl_Sara_Wespacher_Tanja_2019.pdf [18.04.2022].

Kleiner, Bettina (2016): Heteronormativität. <https://www.gender-glossar.de/post/heteronormativitaet> [18.04.2022].

König, Heidemarie / Krem, Adriane (2021): Rechtliche Aspekte in der Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 357-374. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Leber, Sabrina-Jasmin / Taferner, Anna-Maria (2021): Inklusive sexuelle Bildung. Eine qualitative Studie zur inklusiven Sexualerziehung. Masterarbeit, Fakultät der Universität Graz, Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/6970887?originalFilename=true> [18.04.2022].

Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods In: Gläser Zikuda, Michaela / Seidel, Tina / Rohlf, Carsten / Gröschner, Alexander / Ziegelbauer, Sascha (Hg.Innen): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Bielefeld: Waxmann Verlag, 27-36. <https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=5AJ1qCBHG88C&oi=fnd&pg=PA27&dq=inhaltsanalyse+mayring+auswertung&ots=zC5XiRiWk&sig=iYCJaOBAl0f20amJ1oH4-O28NDE#v=onepage&q=inhaltsanalyse%20mayring%20auswertung&f=true> [18.04.2022].

Ogsa (o.A.): AG Schulsozialarbeit. <https://www.ogsa.at/arbeitsgemeinschaften/ag-schulsozialarbeit/> [18.04.2022].

Retkowski, Alexandra / Thole, Werner (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, Werner / Baader, Meike / Helsper, Werner / Kappeler, Manfred / Leuzinger-Bohleber,

Marianne / Reh, Sabine / Sielert, Uwe / Thompson, Christiane (Hg.Innen): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 291-316.

Rossmann, Peter (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber.

Sager, Christian (2021): Jugendsexualität und sexuelle Bildung. Öffentliche Diskurse, empirische Befunde und die Frage nach pädagogischer Professionalität. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 29-49.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Sattler, Elisabeth / Thuswald, Marion (2021): Sexuelle Bildung weiterdenken. Differenzreflektierte Perspektiven und emanzipatorische Ansätze im Handlungsfeld Schule. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 9-28.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Schmauch, Ulrike (2014): Auf dem Weg zur Regenbogenkompetenz. In: Familien- und Sozialverein des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland (LSVD)e.V. (Hg.): Homosexualität in der Familie. Handbuch für familienbezogenes Fachpersonal. Köln: DFS Druck Brecher, 37-45. http://homosexualitaet-familien.de/texte/LSVD_Handbuch_Fachpersonal_2014.pdf [18.04.2022].

Schneider, Claudia (2021): Sexualpädagogische Elternarbeit in und rund um Schule. Eine Gesprächsrunde zu Haltungen, Herausforderungen und Rahmenbedingungen in der Elternarbeit. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 375-388.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Schuch, Sonja (2015): Sexualerziehung in der Schule. Alle Schulstufen. <https://www.give.or.at/material/sexualerziehung-in-der-schule/> [18.04.2022].

Sielert, Uwe (2017): Sexualität und Diversifizierung sexueller Lebenswelten und Identitäten. In: Sielert, Uwe / Marburger, Helga / Griesse, Christiane (Hg.Innen): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben, Oldenbourg De Gruyter, 32-54.

Sigusch, Volkmar (2013): Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
[https://books.google.at/books?id=_TTJAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Sexualit%C3%](https://books.google.at/books?id=_TTJAAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Sexualit%C3%99)

A4ten.+Eine+kritische+Theorie+in+99+Fragmenten&hl=de&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Sexualit%C3%A4ten.%20Eine%20kritische%20Theorie%20in%2099%20Fragmenten&f=true [18.04.2022].

Steininger, Gregor (2021): Sexuelle Bildung in der Schule braucht Vielfalt. In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (Hg.Innen): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 199-202.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/52126/9783839458402.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.04.2022].

Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth (2016): Teaching Desires – sexuelle Bildung herausfordern. In: Dies. (Hg.Innen): Teaching Desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch gestalterischen Unterricht. Wien: Erhard Löcker, 12.

Thuswald, Marion (2020): Sexuelle Bildung ermöglichen. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. Dissertation, Akademie der bildenden Künste, Wien.
https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/53425/PUB_816_Thuswald_Sexuelle_Bildung_erm%C3%B6glichen.pdf?sequence=1&isAllowed=y [18.04.2022].

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

Villa, Paula Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
https://books.google.at/books?hl=de&lr=lang_de&id=TPrlAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=judith+butler+queer+theory&ots=KZZZMegOiB&sig=IbSuAnFgAlQ6q-KRmfcQouGpPVE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true [18.04.2022].

Von der Heyde, Judith (2021): Sexuelle Bildung und ihre Ungleichwertigkeiten. Perspektiven Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft und muslimischer Wohlfahrtspflege. <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/perspektiven/article/view/132> [18.04.2022].

Weidinger, Bettina / Kostenwein, Wolfgang / Dörfler, Daniela (2007): Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. 2. Auflage, Wien: Springer-Verlag.
https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=qKOTUhynSkUC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Sexualit%C3%A4t+im+Beratungsgespr%C3%A4ch+mit+Jugendlichen&ots=Irdaw16ztB&sig=UUq0FIYhgEMFZTr3lAlgot7Zfc&redir_esc=y#v=onepage&q=Sexualit%C3%A4t%20im%20Beratungsgespr%C3%A4ch%20mit%20Jugendlichen&f=true [18.04.2022].

Daten

IT1, Interview, geführt von Celina Scheibenpflug mit einem Sexualpädagogen, persönlich, 27.01.2022, Audiodatei.

IT2, Interview, geführt von Celina Scheibenpflug mit einer Schulsozialarbeiterin, persönlich, 27.01.2022, Audiodatei.

IT3, Interview, geführt von Celina Scheibenpflug mit einer Lehrperson, per Zoom, 07.02.2022, Audiodatei.

IT4, Interview, geführt von Celina Scheibenpflug mit queeren Jugendlichen, persönlich, 09.02.2022, Audiodatei.

T1, Transkript des IT1, erstellt von Celina Scheibenpflug, März 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript des IT2, erstellt von Celina Scheibenpflug, März 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript des IT3, erstellt von Celina Scheibenpflug, März 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript des IT4, erstellt von Celina Scheibenpflug, März 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

Anhang

a. Interviewleitfaden – Sexualpädagoge

Themenblock Allgemein

1) Erklären Sie mir bitte kurz was Ihre Aufgaben als Sexualpädagoge bei der Fachstelle für Sexualpädagogik sind?

1.1) Bei welchen anderen Stellen arbeiten Sie noch als Sexualpädagoge?

Themenblock Sexualkunde Lehrplan

2) Mich interessiert, wie Sexualkunde an Schulen derzeit vermittelt wird/verankert ist. Wie ist Ihre Meinung dazu? (Theorie vs. Praxis)

2.1) Wie trägt die derzeitige Sexualpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bei?

2.2) Wieviel Platz nimmt das Thema LGBTIAQ* Ihrer Erfahrung/Einschätzung nach derzeit im Aufklärungsunterricht ein? Theorie vs. Praxis

Themenblock Sexualpädagogik

3) Beschreiben Sie bitte kurz, was Sexualpädagog*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

3.1) Wie können Ihrer Erfahrung nach Sexualpädagog*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten? positive/negative Beispiele Berufspraxis

3.2) Was wünschen Sie sich als Sexualpädagoge, was wünschen sich Sexualpädagog*innen allgemein, von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

3.3) Welche Beobachtungen haben Sie bei migrierten Jugendlichen machen können?

3.4) Ich nehme an, Sie kennen die Sexualkunde App „Knowbody“ wie ist Ihre Einschätzung/Erfahrung dazu?

3.5) Welche Angebote bietet die Sexualpädagogik in Schulen und außerhalb von Schulen an?

Themenblock Schulsozialarbeit

4) Beschreiben Sie bitte kurz, was Schulsozialarbeiter*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

4.1) Wie können Schulsozialarbeiter*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen und begleiten? positive/negative Beispiele Berufspraxis

4.2) Was wünschen sich Ihrer Einschätzung nach Schulsozialarbeiter*innen von Sexualpädagog*innen/Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

Themenblock Lehrpersonal

5) Beschreiben Sie bitte kurz, was Lehrer*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

5.1) Wie können Lehrer*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten?

5.2) Was wünscht sich nach Ihrer Einschätzung die Lehrer*innenschaft von Schulsozialarbeiter*innen/Sexualpädagog*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

5.3) Inwiefern werden die Angebote der Fachstelle für Sexualpädagogik von Lehrer*innen angenommen?

Themenblock Schüler*innen

6) Welche Erwartungen/Bedürfnisse haben Ihrer Erfahrung nach queere Jugendliche, an einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht von Lehrer*innen in ihrer Schule?

6.1) Welche Kompetenzen sollen Schulsozialarbeiter*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.2) Welche Kompetenzen sollen Sexualpädagog*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.3) Was denken Sie, würden sich auch nicht-queere Jugendliche diesbezüglich wünschen, oder wie könnte Sexualpädagogik/Aufklärungsunterricht hier gut sensibilisieren?

6.4) Lassen sich Ihrer Erfahrung nach Unterschiede mit queeren Themen bei Jugendlichen mit Migrationserfahrung feststellen?

Themenblock Vernetzung/Zusammenarbeit

7) Wie ist es möglich, dass Schulsozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Sexualpädagog*innen gemeinsam einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht gestalten?

7.1) Welche psychosozialen/psychotherapeutischen Betreuungsangebote findet man im Raum NÖ für queere Jugendliche, die Sie empfehlen würden?

7.2) Welche Podcasts, Internetseiten, Instagram Accounts gibt es zu queeren Themen, die Sie empfehlen würden?

Abschluss

8) Welche Aspekte möchten Sie noch erwähnen?

b. Interviewleitfaden – Schulsozialarbeiterin

Themenblock Allgemein

1) Erklären Sie bitte kurz was Ihre Aufgaben als Schulsozialarbeiter*in sind?

Themenblock Sexualkunde Lehrplan

2) Mich interessiert, wie Sexualkunde an Schulen derzeit vermittelt wird/verankert ist. Wie ist Ihre Meinung dazu? (Theorie vs. Praxis)

2.1) Wie trägt die derzeitige Sexualpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bei?

2.2) Wieviel Platz nimmt das Thema LGBTIAQ* Ihrer Erfahrung/Einschätzung nach derzeit im Aufklärungsunterricht ein? Theorie vs. Praxis

Themenblock Schulsozialarbeit

3) Beschreiben Sie bitte kurz, was Schulsozialarbeiter*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

3.1) Wie können Schulsozialarbeiter*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen und begleiten? positive/negative Beispiele Berufspraxis

3.2) Was wünschen sich Ihrer Einschätzung nach Schulsozialarbeiter*innen von Sexualpädagog*innen/Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

Themenblock Sexualpädagogik

4) Beschreiben Sie bitte kurz, was Sexualpädagog*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

4.1) Wie können Ihrer Erfahrung nach Sexualpädagoge*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten? positive/negative Beispiele Berufspraxis

4.2) Was wünschen Sie sich als Sexualpädagoge, was wünschen sich Sexualpädagog*innen allgemein, von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

4.3) Welche Beobachtungen haben Sie bei migrierten Jugendlichen machen können?

3.4) Ich nehme an, Sie kennen die Sexualkunde App „Knowbody“ wie ist Ihre Einschätzung/Erfahrung dazu?

4.5) Welche Angebote bietet die Sexualpädagogik in Schulen und außerhalb von Schulen an?

Themenblock Lehrpersonal

5) Beschreiben Sie bitte kurz, was Lehrer*innen Ihrer Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

5.1) Wie können Lehrer*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten?

5.2) Was wünscht sich nach Ihrer Einschätzung die Lehrer*innenschaft von Schulsozialarbeiter*innen/Sexualpädagog*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

5.3) Inwiefern werden die Angebote der Fachstelle für Sexualpädagogik von Lehrer*innen angenommen?

Themenblock Schüler*innen

6) Welche Erwartungen/Bedürfnisse haben Ihrer Erfahrung nach queere Jugendliche, an einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht von Lehrer*innen in ihrer Schule?

6.1) Welche Kompetenzen sollen Schulsozialarbeiter*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.2) Welche Kompetenzen sollen Sexualpädagog*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.3) Was denken Sie, würden sich auch nicht-queere Jugendliche diesbezüglich wünschen, oder wie könnte Sexualpädagogik/Aufklärungsunterricht hier gut sensibilisieren?

6.4) Lassen sich Ihrer Erfahrung nach Unterschiede mit queeren Themen bei Jugendlichen mit Migrationserfahrung feststellen?

Themenblock Vernetzung/Zusammenarbeit

7) Wie ist es möglich, dass Schulsozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Sexualpädagog*innen gemeinsam einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht gestalten?

7.1) Welche psychosozialen/psychotherapeutischen Betreuungsangebote findet man im Raum NÖ für queere Jugendliche, die Sie empfehlen würden?

7.2) Welche Podcasts, Internetseiten, Instagram Accounts gibt es zu queeren Themen, die Sie empfehlen würden?

Abschluss

8) Welche Aspekte möchten Sie noch erwähnen?

c. Interviewleitfaden – Lehrerin

Themenblock Allgemein

1) Erkläre mir bitte kurz was deine Aufgaben beim „Verein Ausgesprochen“ sind?

1.1) In welchen Schulstufen hast du unterrichtet/unterrichtest du Biologie/Aufklärung?

Themenblock Sexualkunde Lehrplan

2) Mich interessiert, wie Sexualkunde an Schulen derzeit vermittelt wird/verankert ist (siehe Lehrplan). Wie ist deine Meinung dazu? (Theorie vs. Praxis)

2.1) Welche Themenbereiche werden im Aufklärungsunterricht durchgenommen?

2.2) Wie findest du trägt die derzeitige Sexualpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bei?

2.3) Wieviel Platz nimmt das Thema LGBTIAQ* deiner Erfahrung/Einschätzung nach derzeit im Aufklärungsunterricht ein? (Theorie vs. Praxis)

Themenblock Lehrpersonal

3) Beschreibe bitte kurz, was Lehrer*innen deiner Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

3.1) Welchen Stellenwert nimmt Aufklärungsunterricht in Schulen deiner Erfahrung nach ein?

3.2) Welche Unterschiede gibt es deiner Einschätzung nach im Aufklärungsunterricht, wenn dieser von nicht queerem Lehrpersonal gestaltet wird?

3.3) Wie unterscheidet sich der Aufklärungsunterricht deiner Meinung nach, wenn ihn ein queeres Lehrpersonal gestaltet?

3.4) Wie können Lehrer*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten? positive/negative Beispiele aus der Berufspraxis?

3.5) Was wünschst du dir als Lehrer*in, beziehungsweise was wünschst sich allgemein die Lehrer*innenschaft von Schulsozialarbeiter*innen/Sexualpädagog*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

3.6) Inwiefern werden deiner Erfahrung nach die Angebote der Fachstelle für Sexualpädagogik von Lehrer*innen angenommen?

3.7) Inwiefern werden deiner Erfahrung nach die Angebote vom Verein Ausgesprochen von Lehrer*innen angenommen?

Themenblock Sexualpädagogik

4) Beschreibe bitte kurz, was Sexualpädagog*innen deiner Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

4.1) Wie können deiner Meinung nach Sexualpädagog*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten?

4.2) Was wünschen sich deiner Einschätzung nach Sexualpädagog*innen von Schulsozialarbeiter*innen/Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

Themenblock Schulsozialarbeit

5) Beschreibe bitte kurz, was Schulsozialarbeiter*innen deiner Meinung nach brauchen, um kompetent über queer inklusive Aufklärung sprechen zu können?

5.1) Wie können Schulsozialarbeiter*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen und begleiten?

5.2) Was wünschen sich deiner Einschätzung nach Schulsozialarbeiter*innen von Sexualpädagog*innen/Lehrer*innen in Bezug auf einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

Themenblock Schüler*innen

6) Welche Erwartungen/Bedürfnisse haben deiner Erfahrung nach queere Jugendliche, an einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht von Lehrer*innen in ihrer Schule?

6.1) Welche Kompetenzen sollen Schulsozialarbeiter*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.2) Welche Kompetenzen sollen Sexualpädagog*innen laut queeren Jugendlichen für einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht mitbringen?

6.3) Was denkst du, würden sich auch nicht-queere Jugendliche diesbezüglich wünschen, oder wie könnte Sexualpädagogik/Aufklärungsunterricht hier gut sensibilisieren?

6.4) Lassen sich deiner Erfahrung nach Unterschiede mit queeren Themen bei Jugendlichen mit Migrationserfahrung feststellen?

Themenblock Vernetzung/Zusammenarbeit

7) Wie ist es möglich, dass Schulsozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Sexualpädagog*innen gemeinsam einen queer inklusiven Aufklärungsunterricht gestalten?

7.1) Welche psychosozialen/psychotherapeutischen Betreuungsangebote findet man im Raum NÖ für queere Jugendliche, die du empfehlen würdest?

7.2) Welche Podcasts, Internetseiten, Instagram Accounts gibt es zu queeren Themen, die du empfehlen würdest?

Abschluss

8) Welche Aspekte möchtest du noch erwähnen?

d. Interviewleitfaden – queere Jugendliche

Themenblock Allgemein

1) Erklärt mir bitte kurz wie alt ihr seid und wie oft/zu welchen Anlässen ihr das Jugendzentrum besucht?

1.1) Welche Wörter im Bereich LGBTIAQ* sind für euch am angenehmsten? Welche verwendet ihr?

Themenblock Sexualekunde Lehrplan

2) Mich interessiert, wie in euren Schulen bis jetzt Aufklärungsunterricht von Lehrer*innen betrieben worden ist? Wie ist eure Meinung dazu?

2.1) In welche Themenbereiche wurde der Aufklärungsunterricht gegliedert?

2.2) Welchen Stellenwert nimmt Aufklärungsunterricht in Schulen eurer Erfahrung nach ein?

2.4) Wieviel Platz nimmt das Thema LGBTIAQ* eurer Erfahrung/Einschätzung nach derzeit im Aufklärungsunterricht ein?

Themenblock Schüler*innen

6) Welche Erwartungen/Bedürfnisse habt ihr an eure Lehrer*innen, die einen queeren/LGBTIAQ* Aufklärungsunterricht gestalten? Wie würde dieser im Idealfall aussehen?

6.2) Wie waren eure Erfahrungen bis jetzt mit Sexualpädagog*innen, bezüglich deren Kompetenzen für LGBTIAQ* Themen/queerem Aufklärungsunterricht?

6.3) Wie waren eure Erfahrungen bis jetzt mit Schulsozialarbeiter*innen, bezüglich deren Kompetenzen für LGBTIAQ* Themen/queerem Aufklärungsunterricht?

6.4) Was denkt ihr, würden sich auch nicht-queere Jugendliche bezüglich eines Aufklärungsunterrichts/queeren Aufklärungsunterrichts wünschen?

Themenblock Lehrpersonal

- 3.1) Welche Unterschiede habt ihr zwischen einer queeren und einer nicht-queeren Lehrperson beobachten können? Workshops?
- 3.1) Welche Angebote bezüglich Sexualaufklärung/queerer Sexualaufklärung wurden von Lehrer*innen von dementsprechenden Einrichtungen schon angenommen? Fachstelle für Sexualpädagogik usw.
- 3.2) Inwiefern können Lehrer*innen eurer Meinung nach queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen? positive/negative Beispiele?
- 3.4) Habt ihr schon einmal Unterstützung von einer Lehrperson erhalten, wie war das von euch? Welche Form der Unterstützung hättet ihr noch zusätzlich brauchen können?
- 3.3) Inwiefern waren die Lehrer*innen und sind eure jetzigen Lehrer*innen kompetent über LGBTIAQ* und dementsprechende Einrichtungen informiert, auch in Bezug auf Weitervermittlungen?
- 3.4) Welche Unterstützungen glaubt ihr wünschen sich Lehrer*innen für eine queer inklusiven Aufklärungsunterricht?

Themenblock Sexualpädagogik

- 4.1) Wie können eurer Meinung nach Sexualpädagog*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen/begleiten? positive/negative Beispiele

Themenblock Schulsozialarbeit

- 5.1) Wie können eurer Meinung nach Schulsozialarbeiter*innen queere Schüler*innen in ihrer Selbstfindungsphase unterstützen und begleiten?

Themenblock Vernetzung/Zusammenarbeit

- 7) Welche Fachleute sind in euren Augen essenziell, um einen queeren/LGBTIAQ* Aufklärungsunterricht verbessern zu können?
- 7.1) Worin seht ihr eure Fähigkeit, oder generell die Fähigkeit von Jugendlichen aus der LGBTIAQ* Community die jeweiligen Fachleute bei der Entwicklung eines queeren/LGBTIAQ* Aufklärungsunterricht unterstützen zu können?
- 7.2) Welche psychosozialen/psychotherapeutischen Betreuungsangebote kennt ihr im Raum NÖ?
- 7.3) Welche queeren Podcasts, Internetseiten, Instagram Accounts gibt es zu queeren Themen, die ihr gerne mögt und mir empfehlen würdet?

Abschluss

- 8) Welche Aspekte möchtet ihr noch erwähnen, die noch nicht genannt worden sind?

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Celina Scheibenpflug**, geboren am **17.06.1997** in **St. Pölten**, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Droß, am **28.04.2022**

Unterschrift

