

Empowerment durch queer- inklusive Schulsozialarbeit

Erarbeitung eines queer-inklusive Konzepts für
Schulsozialarbeiter*innen

Manuel Hanousek, 52106211

Bachelorarbeit

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

Datum: 23.04.2024

Version: 1

Begutachter*in:

FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Binder Susanne
Schmidrathner Stephanie, BA
Walzl Christian, BA

Abstract

Queere Schüler*innen sind oft von Ausgrenzung und Gewalt betroffen. Queer-inklusive Schulsozialarbeit trägt durch die Anpassung der Arbeitsweisen und Veränderung der Rahmenbedingungen in Schulen dazu bei, dass LGBTQIA+-Schüler*innen erhöhte Empowermenterfahrungen machen können. In dieser Bachelorarbeit werden queere Schüler*innen zu ihren Schulerfahrungen und Wünschen hinsichtlich queer-inklusive Sozialarbeit befragt. Die Interviewergebnisse und Rechercheergebnisse dienen als Grundlage für ein Konzept der queer-inklusive Sozialarbeit, welches die Abkehr von Heteronormativität und Binarität sowie eine Erhöhung der Sicherheit und Sichtbarkeit für queere Schüler*innen ermöglichen kann. Es ist jedoch klar, dass es sowohl Ausbildung als auch Ressourcen für Schulsozialarbeiter*innen braucht, um jene Veränderungen anzustoßen.

Queer students are often affected by exclusion and violence. Queer-inclusive school social work can empower these students by adapting working methods and changing framework conditions in schools. In this bachelor's thesis queer students are interviewed about their school experiences and wishes regarding queer-inclusive social work. The findings of the interviews and findings in literature form the basis of a concept of queer inclusive social work that challenges heteronormativity and binarity while increasing safety and visibility for queer students. However, it is clear that training and resources are needed for school social workers to initiate these changes.

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage	5
1.2	Ziel der Arbeit	6
1.3	Aufbau	7
2	Relevanz der Auseinandersetzung	9
2.1	Risikogruppe LGBTQIA+-Schüler*innen	9
2.2	Soziale Arbeit als mögliche Antwort auf Diskriminierung	11
3	Forschungsstand	12
3.1	Queer-Theory	12
3.1.1	Queer	12
3.1.2	Heteronormativität und Binarität	13
3.2	Empowerment	14
3.3	Queer-Inklusion in Schulen	15
3.4	Queer-inklusive Sozialarbeit mit Fokus auf Schulsozialarbeit	17
4	Forschungsdesign	22
4.1	Forschungsziel	22
4.2	Forschungsfragen	22
4.2.1	Hauptforschungsfrage	22
4.2.2	Subforschungsfragen	22
4.3	Forschungsmethode	23
5	Ergebnisdarstellung	25
5.1	Forschungsergebnisse	25
5.1.1	Umgang mit sexueller Orientierung in Verbindung zu erlebter Queer-Inklusion und Schulsozialarbeit	25
5.1.2	Erlebte Queer-Inklusion und Exklusion	26
5.1.3	Erfahrungen mit Schulsozialarbeit und Unterstützungspersonen	29
5.1.4	Meinungen und Wünsche hinsichtlich queer-inklusive Schulsozialarbeit und Interventionen zur Queer-Inklusion	31
5.2	Empfehlungen für Sozialarbeiter*innen (queer-inklusive Konzept)	35
6	Conclusio	38
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse	38
6.2	Limitationen und Ausblick	40
	Literatur	41
	Daten	45
	Abbildungen	45

Eidesstattliche Erklärung	46
--	-----------

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage wie queeres Empowerment durch sozialarbeiterische Interventionen in Schulen gefördert werden kann. Aufgrund heteronormativer Sichtweisen, binären Denkens und fehlender Integration queerer Themen erleben queere Schüler*innen Diskriminierung und Ausgrenzung. Einleitend wird die Ausgangssituation dargestellt und die Zielsetzung sowie der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Ausgangslage

Menschen, die sich als queer definieren, sind einem weitaus deutlich Risiko ausgesetzt, Diskriminierung und Gewalt zu erfahren, als Menschen, die der Heteronorm entsprechen und sich selbst nicht als queer bezeichnen (vgl. Spahn 2018b:102). Insbesondere Kinder und Jugendliche erleben im Schulalltag institutionelle Rahmenbedingungen sowie persönliche Meinungen und Haltungen von Mitschüler*innen und Lehrer*innen, die auf einer heteronormativen Sichtweise und binärem Denken basieren. Häufig werden sie dadurch mit ablehnenden Haltungen konfrontiert (vgl. Brück 2023:138). Queere Schüler*innen finden sich in der Position wieder, ihre eigenen Lebenskonzepte mit denen der als Norm geltenden cis-heteronativen Vorstellung zu vergleichen (vgl. ebd.:24), wobei sie sich im Schulalltag oft nicht repräsentiert oder gesehen fühlen (vgl. ebd.:153). Diese Unsichtbarkeit entsteht dadurch, dass sexuelle Orientierungen, Lebensweisen sowie Beziehungsformen von LGBTQIA+-Personen nicht im Unterricht thematisiert werden und sie im Schulalltag oft keine Erwähnung oder Vorbilder finden (vgl. Spahn 2018:2b). Dies und die Erfahrung von Mobbing und Ausgrenzung können sich negativ auf die Entwicklung und Akzeptanz der eigenen sexuellen Identität auswirken (vgl. Brück 2023:144). Die Fachliteratur zeigt, dass exklusive und diskriminierende Haltungen in Schulen negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und das Erleben von Sicherheit und Normalität von queeren Schüler*innen haben können. Das Verhalten in Schulen und die gelebten Strukturen können das Leben von queeren Schüler*innen beeinflussen. Darüber hinaus befinden sich queere Kinder und Jugendliche in einer kritischen Situation, in der sie mit ihnen zugeschriebenen Stereotypen konfrontiert werden. Dazu gehören die Fragen nach ihrem Geschlecht, Zuordnungszwänge in ein binäres Gruppensystem sowie Kommentare zu ihrem Aussehen oder ihrem Verhalten. Auch durch unreflektierte Äußerungen anderer Schüler*innen oder Lehrer*innen werden sie häufiger zu Opfern von Diskriminierung (vgl. Francis 2023).

Mangelnde Aufklärung in der Schulklasse, das fehlende Einbringen von queeren Themen durch Lehrpersonen und das Erleben von Gewalt (vgl. Gustke et al. 2018) sowie das Fehlen von queerer Repräsentation erschweren es demnach queeren Schüler*innen, ohne Stigma und ohne Diskriminierung, ihrem Schulalltag nachgehen zu können. Die psychische und physische Gesundheit betroffener Kinder und Jugendlicher kann darunter leiden, wodurch

auch der Outing-Prozess und dadurch das zukünftige Erleben der eigenen sexuellen Identität beeinträchtigt werden können (vgl. Brück 2023).

Eine Studie von Kull et al. zum Thema „School Counselors“ in den USA zeigt, dass die Auseinandersetzung und Weiterbildung mit queeren Themen im direkten Zusammenhang mit der Verbesserung der Unterstützung für queere Schüler*innen stehen. School Counselors bieten, ähnlich wie Schulsozialarbeiter*innen, unter anderem Unterstützung und Beratung im Schulkontext an. Es konnte nachgewiesen werden, dass eine Verbesserung der Kompetenzen von Schulberater*innen in Bezug auf Queer-Inklusion dazu führt, dass ihre Angebote einen größeren Einfluss auf queere Schüler*innen haben (vgl. Kull et al. 2019:24). Ebenso belegen Studien, dass Mitarbeiter*innen in Schulen queere Kinder und Jugendliche zwar grundsätzlich unterstützen wollen, jedoch nicht wissen, wie sie ihren speziellen Bedürfnissen gerecht werden können (vgl. Russel et al. 2021:161). Aus bestehender Literatur geht hervor, dass die Unterstützung, Entstigmatisierung und Anerkennung von queeren Schüler*innen in verschiedenen Bereichen umgesetzt werden kann. So kann das Einführen von GSAs („Gay-Straight Alliances“) queere und nicht-queere Menschen zusammenbringen und somit zur Entstigmatisierung beitragen (vgl. Mayberry 2012:35). Ebenso kann das Aufstellen von Regeln, das Bereitstellen von Informationen und das Sichtbarmachen queerer Lebensrealitäten dazu beitragen, Stigmatisierung abzubauen und queere Inklusion zu fördern (vgl. Spahn 2018b:103-104).

Schulen werden von LGBTQIA+- Kindern und -Jugendlichen oft als Orte der Diskriminierung und Gewalt wahrgenommen. Sexuelle Bildung hat Auswirkungen auf betroffene Schüler*innen, wobei die Durchführung des Unterrichts ausschlaggebend ist. Es besteht die Möglichkeit, dass queere Schüler*innen dadurch exkludiert werden und ein gewaltvolles und diskriminierendes Klima unreflektiert fortgeführt wird. Kinder und Jugendliche lernen dabei nicht zu reflektieren. Eine positive Veränderung zwischen den Generationen kann dadurch nicht angestoßen werden. Wenn jedoch sexuelle Bildung inklusiv und empowernd vermittelt wird, erleben LGBTQIA+-Kinder und -Jugendliche dadurch Schutz vor Diskriminierung, Mobbing und Gewalt (vgl. Spahn 2018a:41-42).

1.2 Ziel der Arbeit

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Schüler*innen, die sich als queer definieren oder sich zur Personengruppe LGBTQIA+ zugehörig fühlen, Queer-Inklusion in der Schule erleben und wie diese Inklusion durch queer-inklusive sozialarbeiterische Interventionen umgesetzt werden kann. Die Unterstützung der heterogenen und oftmals vulnerablen Gruppe der LGBTQIA+-Jugendlichen in Schulen soll durch die Arbeit von Sozialarbeiter*innen geschehen. Es werden Interventionsmöglichkeiten für Schulsozialarbeiter*innen konzipiert, die mittels Literaturrecherche und der Analyse von Interviews mit queeren ehemaligen Schüler*innen erforscht werden. Das entstandene Konzept soll Sozialarbeiter*innen ein umfassendes und anwendbares Handwerk bieten, um queere Schüler*innen in ihren

spezifischen Bedürfnissen wahrzunehmen und zu unterstützen. Es soll erkannt werden, welche Methoden und Haltungen Sozialarbeiter*innen in ihrer Arbeit im Schulsetting benötigen, um queere und nicht-queere Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Lebenslagen gut zu begleiten und zu unterstützen. Dabei soll auch ermittelt werden, in welchem Setting diese Vermittlung am besten stattfinden kann. Ein weiteres Ziel ist es, zu erkennen, welche Rahmenbedingungen sich queere Jugendliche im Schulalltag wünschen, damit sie sich akzeptiert, repräsentiert, inkludiert und sicher fühlen. Neben queeren Schüler*innen sind auch alle anderen Akteur*innen des Schulkontexts eine Zielgruppe sozialarbeiterischen Handelns. Durch queer-inklusive Schulsozialarbeit soll eine nicht-diskriminierende und inklusive Haltung eingenommen werden.

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte der Queer-Theory und der Sozialen Arbeit mit Fokus auf Queer-Inklusion in Schulen und mit dem Einfluss des Empowerment-Ansatzes wird legitimiert, dass Soziale Arbeit die geeignete Profession für die Arbeit mit queeren Schüler*innen ist. In der Konzepterstellung für Sozialarbeiter*innen sollen nicht nur die Methoden aufgezeigt werden, die im Schulbereich angewendet werden können, sondern es soll auch gezeigt werden, worauf bei der direkten Arbeit mit queeren Menschen geachtet werden muss.

1.3 Aufbau

Um an der Erstellung des queer-inklusive Konzepts „Empowerment durch queer-inklusive Schulsozialarbeit“ zu arbeiten, bedarf es zu Beginn einer Legitimation der Auseinandersetzung mit dem Thema „Queer-Inklusion in Schulen“. Dabei wird vor allem Soziale Arbeit als Antwort auf Diskriminierung erläutert, wobei queere Schüler*innen als Risikogruppe definiert werden. Durch prägnante Beispiele soll aufgezeigt werden, in welchen vulnerablen Positionen sich LGBTQIA+-Kinder und -Jugendliche befinden und welche Aufgaben die Soziale Arbeit im Allgemeinen verfolgt. In einem nächsten Schritt soll die Queer-Theory als ausschlaggebende Bedingung herangezogen werden, um sich mit der Auflösung von Heteronormativität und Binarität zu befassen. Die Geschichte und Verwendung des Begriffs „Queer“ werden erläutert. Der Empowerment-Ansatz nach Herringer (2020) wird als grundlegende Basis verstanden, um zu erklären, wie und warum Queer-Inklusion Schüler*innen in der Schule befähigen und unterstützen kann. Es wird auch auf queer-inklusive Sozialarbeit eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf den Bereich der Schulsozialarbeit gelegt wird.

Da es sich bei dieser Bachelorarbeit um eine Projektarbeit handelt, die sich mit den Interviewergebnissen von queeren ehemaligen Schüler*innen befasst und versucht, die Forschungsfragen in Zusammenhang mit der Literatur zu beantworten, werden im Folgenden das Forschungsziel sowie die Forschungsfragen erläutert. Das Forschungsdesign, einschließlich des Erhebungsplans und der Erhebungsmethode, sowie der Analyse-methode, soll ebenfalls in jenem Kapitel beschrieben werden. Der Hauptteil der Arbeit beinhaltet die Darstellung der Erkenntnisse der Interviews sowie dem Vergleich dieser. Durch die gemeinsame Betrachtung der Interviewergebnisse und der Literatur soll schließlich eine

Empfehlung für Schulsozialarbeiter*innen abgeleitet und formuliert werden. Diese Empfehlung soll aufzeigen, wie Queer-Inklusion in Schulen umgesetzt werden kann. Abschließend sollen im letzten Abschnitt der Forschungsprozess, eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Erkenntnisse, Limitationen und Ausblicke dargestellt werden.

2 Relevanz der Auseinandersetzung

Im folgenden Kapitel soll der Zusammenhang zwischen queerer Sexualität und Diskriminierungserfahrungen hergestellt werden. Queere Schüler*innen sind aufgrund verschiedener Faktoren von Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen. Dies kann Auswirkungen auf die Gesundheit, Leistung, Wohlbefinden und den Umgang mit der eigenen Sexualität haben. Anschließend wird die Bedeutung der Sozialen Arbeit als mögliche Antwort auf Diskriminierung sowie eine einführende Beschreibung des Berufsfeldes dargestellt.

2.1 Risikogruppe LGBTQIA+-Schüler*innen

Der österreichische LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022 zeigt auf, dass eine Verbindung zwischen psychischer Gesundheit und der Erfahrung von Diskriminierung und Stigmatisierung besteht (vgl. Gaiswinkler et al. 2023:43). Auch Meyer zeigte 2003 in seiner Theorie zum Minderheitenstress auf, dass LGBTQIA+-Personen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, negative psychische Folgeerscheinungen, bedingt durch „Minderheitenstress“, zu erleben. Die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von sexuellen Minderheiten hängen von sozialen, psychologischen und strukturellen Faktoren ab. Forschungen in den Gebieten der Psychologie, Gesundheits- und Sozialwissenschaften sind relevant, um diese Theorie zu verstehen. In Meyers Theorie werden Stigmatisierung und Vorurteile als ausschlaggebend erachtet, um zwischen „üblichem Stress“ und „Minderheitenstress“ zu unterscheiden. Demnach kann der Verlust des Jobs beide Stressarten auslösen, wobei der Minderheitenstress spezifisch auf Diskriminierung von sexuellen Minderheiten bezogen ist (vgl. Frost / Meyer 2023:1). Dahingehend ist es wichtig zu erkennen, dass Personen, die sich als LGBTQIA+ identifizieren und folglich einer Minderheit in der als Norm betrachteten Mehrheitsgesellschaft angehören, vermehrt unter Stress leiden und darunter negative Auswirkungen auf ihr psychisches Wohlbefinden und ihre Gesundheit haben.

LGBTQIA+-Personen sind vergleichsweise öfter von Depressionen, Angstzuständen und Burnouts betroffen, als die österreichische Gesamtbevölkerung. Gemäß dem Gesundheitsbericht 2022 gaben 50 Prozent der befragten queeren Personen an, in den letzten zwölf Monaten Depressionen gehabt zu haben, während die Prävalenz unter der österreichischen Gesamtbevölkerung bei acht Prozent liegt. Die Unterschiede sind ebenso deutlich, wenn man die Zahlen der Suizidabsichten und -versuche vergleicht. Es ist erkennbar, dass Selbstverletzung, Suizidgedanken und Suizidversuche unter queeren Menschen signifikant häufiger auftreten. Mehr als die Hälfte der befragten queeren cis-Personen, 75 Prozent der intergeschlechtlichen Befragten, 83 Prozent der Transpersonen und 85 Prozent der nicht-binären Personen geben an, schon einmal Suizidgedanken gehabt zu haben, ohne diese jedoch tatsächlich durchführen zu wollen (vgl. Gaiswinkler et al. 2023:43-50).

Der im Jahr 2023 veröffentlichte LGBTQ+ Youth Report (USA) verdeutlicht, dass sich lediglich 46,1 Prozent der befragten queeren Kinder und Jugendlichen in US-amerikanischen Schulen

sicher fühlen. Laut dem Bericht geben 59,4 Prozent der befragten an, von Mobbing oder schlechter Behandlung von Mitschüler*innen betroffen zu sein, wobei 51,7 Prozent davon ausgehen, dass ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität Grund dafür ist, Opfer zu werden. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigt Anzeichen von Depressionen, während bei zwei Dritteln Ängste und Sorgen nachgewiesen werden konnten (vgl. Reports 2023). Eine Studie aus Bayern, Deutschland, die die Folgen von Diskriminierungserfahrungen von queeren Menschen untersucht, zeigt, dass fast jede*r fünfte Teilnehmer*in der Befragung nach solchen Erfahrungen körperlich oder psychisch erkrankt (vgl. Mittertrainer et al. 2023:27).

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Betrachtung der gewählten Personengruppe „queere Schüler*innen“, ist der Einfluss, den die COVID-19-Pandemie in den letzten Jahren auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen hatte. Diese hat sich in den letzten Jahren maßgeblich verschlechtert (vgl. Gesundheit.gv.at 2023). Zusätzlich zeigt sich, dass schulische Erfahrungen und der Kontakt zu Mitschüler*innen sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen haben können. 13 Prozent der österreichischen Schüler*innen (abhängig von Schulstufe) geben an, in den letzten Monaten mehrmals in der Schule gemobbt worden zu sein. Laut WHO-HBSC-Survey gefällt es österreichischen Schüler*innen in der Schule umso weniger gut, je länger sie diese besuchen. Mit zunehmendem Alter steigt auch die schulische Belastung. Seit 2014 konnte eine stetig verschlechterte Lebenszufriedenheit bei ihnen beobachtet werden. Ebenso stieg die Anzahl der Schüler*innen, die sich ziemlich oder stark belastet fühlen, in diesem Zeitraum an (vgl. Felder-Puig et al. 2023: 8-10).

Eine Befragung der Stadt Wien von Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren in Wiener Jugendzentren im Jahr 2015 zeigt, dass männliche Jugendliche eine rund dreimal so hohe Abwertung gegenüber Homosexualität haben wie weibliche Befragte: Je nach Religionszugehörigkeit geben 24 bis 59 Prozent der befragten Jugendlichen an, eine Abwertung gegenüber Homosexualität zu verspüren. Ebenso zeigen sich verfestigte Rollenbilder, die eine heteronormative und binäre Sichtweise vermitteln. Ein 16-jähriger Befragter differenziert demnach bei der Meinung zur Keuschheit vor der Ehe zwischen Mann und Frau und meint, dass „Männer dies nicht aushalten könnten, Frauen dies jedoch müssen“. Ein 17-jähriger Befragter meint, dass „der Mann der Chef im Haus sei, die Frau jedoch auch etwas Freizeit haben dürfe“ (vgl. Prinzjakowitsch 2020:184f).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass queere Schüler*innen sich in einer vulnerablen Position befinden, da sie aufgrund verschiedener institutioneller, struktureller und individueller Faktoren Diskriminierung und Unsicherheit erleben. Diese Erfahrungen können sich negativ auf ihr Wohlbefinden, ihre psychische Gesundheit und ihr Erleben der eigenen Sexualität auswirken. Da sie zu einer sexuellen Minderheit gehören, ist das Risiko, unter den Folgen des Minderheitenstress zu leiden, erhöht. Zudem können körperliche und psychische Erkrankungen nach Diskriminierungserfahrungen auftreten. Die COVID-19-Pandemie beeinflusste die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zusätzlich, was sich in einer erhöhten Lebensunzufriedenheit der Schüler*innen sowie Unzufriedenheit in der Schule

bemerkbar macht. Mobbing und bestehende Homophobie sowie binäres und heteronormatives Denken unter Gleichaltrigen bestätigen erneut, dass queere Schüler*innen zu einer Risikogruppe in Bezug auf Diskriminierung gehören.

2.2 Soziale Arbeit als mögliche Antwort auf Diskriminierung

Sozialarbeiter*innen können durch ihre wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Ausbildung Einzelpersonen, Gruppen und das Gemeinwesen dabei unterstützen, soziale Teilhabechancen zu vergrößern sowie Inklusion- und Empowerment-Prozesse anzuleiten. Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit bilden das Fundament der Haltung von Sozialarbeiter*innen. Unter Einhaltung ethischer Prinzipien der Sozialen Arbeit unterstützen sie Menschen dabei einen positiven Weg in herausfordernden Lebensabschnitten zu bestreiten und ihr Wohlbefinden zu fördern. Die Gestaltung der Umwelt steht genauso im Vordergrund wie die Befähigung zur selbstbestimmten sozialen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Soziale Arbeit befasst sich unter anderem mit der Beseitigung von Diskriminierung und sozialen Ungleichheiten, der Förderung von Inklusion, der Befreiung von Menschen, der Anerkennung von Diversität und der Durchsetzung sozialer Rechte. Somit hat die Soziale Arbeit einen positiven Einfluss auf die Gesundheit der Menschen, sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene (vgl. obds o.A.). Sozialarbeiter*innen arbeiten an Maßnahmen, um den sozialen Wandel zu fördern. Dabei setzen sie sich für die Förderung sozialer Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts ein und nutzen ihr theoriebasiertes Wissen der Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenen Wissen. Dabei berücksichtigen sie die Prinzipien der Menschenrechte und der Demokratie, um ein friedliches Miteinander aller zu unterstützen (vgl. obds 2020).

Angesichts der Herausforderungen wie Diskriminierung und Ausgrenzung sowie der Gefahr von körperlichen oder psychischen Gesundheitsproblemen, denen queere Kinder und Jugendliche in der Schule ausgesetzt sind, kann die Einbeziehung der Sozialen Arbeit als Unterstützung von LGBTQIA+-Schüler*innen betrachtet werden, um eine gesteigerte Erfahrung von Empowerment zu ermöglichen.

3 Forschungsstand

In diesem Kapitel wird die Queer-Theory als Grundlage für die weitere Forschung verstanden. Nach einer historischen Einführung und Begriffsdefinitionen wird auf den Empowermentansatz nach Herringer eingegangen, der ebenso eine Basis für die weitere Arbeit darstellt. Anschließend wird auf Queer-Inklusion in Schulen eingegangen, wobei der Fokus auf Haltungen, Methoden und Interventionen liegt. Im Anschluss werden die Möglichkeiten und Aufgaben queer-inklusive Sozialer Arbeit dargestellt, wobei der Fokus auf Schulsozialarbeit liegt. Es werden Queer- und Genderkompetenzen, wie auch Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in Bezug auf queere Adressant*innen vorgestellt.

3.1 Queer-Theory

Judith Butler kann als Vorreiterin der Gender- und Queer Studies angesehen werden, insbesondere aufgrund ihres einflussreichen Buchs „Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity“ aus dem Jahr 1990. Butler beginnt ihre Diskussion mit dem Begriff „Frau“ und argumentiert, dass diese Kategorie keine natürliche und gegebene Identität darstellt. Demnach darf das soziale Geschlecht (Gender) nicht als soziale und kulturelle Bezeichnung für das biologische Geschlecht (Sex) betrachtet werden. Beide Kategorien werden als performative Effekte betrachtet, die in sich fragil sind. Butler entwickelte die Theorie, dass Geschlechterkategorien ständig konstruiert und sozial reproduziert werden. Sie verweist mit ihrer Theorie der Performativität darauf, dass es vor der künstlichen Herstellung der Geschlechtsidentität keine messbare Identität gäbe - Geschlechterkategorien würden ständig durch Wiederholung stabilisiert und naturalisiert. Abschließend verweist sie auf die Performativität der Geschlechtsidentität als Möglichkeit für eine kreative und emanzipatorische Neuausrichtung des Diskurses und macht somit die Frage nach dem Status von „queer“ und „Gender“ theoriefähig (vgl. Leggewie et al. 2012:132-134).

3.1.1 Queer

Der Begriff „Queer“ erlangte seine heutige selbstermächtigende Bedeutung durch seinen Ursprung in den USA, wo er lange Zeit als Schimpfwort gegenüber Menschen verwendet wurde, die sich außerhalb der gesellschaftlich normierten Heterosexualität und binären Geschlechternormen bewegten. Erst in den 1980er bis 1990er Jahren wurde der Begriff von Betroffenen als Selbstbezeichnung zurückgewonnen.

Die Bezeichnung wird heute vor allem im politischen Aktivismus sowie in den Denkrichtungen der Queer-Studies und Queer-Theorie als etwas Positives konnotiert. Die Queer-Theory wurde 1991 durch Teresa de Laurentis entwickelt. Sie zeichnet sich durch die Sichtbarmachung und Kritik an der heterosexuellen Normalität und der Zweigeschlechtlichkeit sowie der Kritik an den

traditionellen schwul-lesbischen Identitätsmodellen aus. „Queer“ kann in drei unterschiedlichen Varianten verstanden werden (vgl. Perko 2006:4-5):

- Die (feministisch)lesbisch-schwule-queere Variante: In dieser Richtung wird „Queer“ ausschließlich als Synonym für Lesbisch und Schwul verwendet. Dabei liegt es im Ermessen der Einzelnen sich als „queer“ zu definieren oder nicht, wobei auch ausschließende Kriterien eine Rolle spielen können. So ist es in dieser ersten Definition von „Queer“ nicht möglich Transpersonen zu inkludieren.
- Die lesbisch-bi-schwul-transgender-queere Variante: In dieser Richtung wird die bereits beschriebene Definition um Bisexuell und Transgender erweitert, was es Menschen ermöglicht sich in einer Community verbunden zu fühlen, die früher weder in heterosexuellen noch in schwulen oder lesbischen Gemeinschaften integriert waren.
- Die plural-queere Variante: Diese Richtung ermöglicht es allen Menschen, sich als queer zu bezeichnen, wenn sie sich nicht in gesellschaftliche Normen einordnen möchten oder können. Es ist wichtig zu beachten, dass die Einteilung in „Queer“ ausschließlich durch Selbstbezeichnung erfolgt, da sich nicht jede Person diesem Überbegriff unterordnen möchte. In der letzten Variante wird der Begriff in seiner Uneindeutigkeit und Unbestimmtheit verwendet, wodurch identitätspolitische Bestimmungen zugunsten von Pluralität dekonstruiert werden.

Die plural-queere Richtung erweitert die Grenzen der Zugehörigkeit für Menschen, die sich als „queer“ bezeichnen möchten oder können. Alle drei Formen verbindet, dass sie heteronormative Denkmuster und Heterosexismus in Frage stellen. Dennoch unterscheiden sie sich in der Möglichkeit der Selbstbezeichnung für bestimmte Gruppen (vgl. Perko 2006:4-5). „Queer“ kann unter anderem als politisch-strategischer Begriff dienen und sich auf Menschen beziehen, die trans*geschlechtlich, intergeschlechtlich, poly-, pan-, asexuell, non-binär, lesbisch oder schwul sind. Perko und Czollek betonen ebenso, dass sich queere Menschen auch ungeachtet eines speziellen „So-Seins“ politisch als Personen mit einem anti-normativen Lebensentwurf beschreiben können (vgl. Perko / Czollek 2022:45).

In dieser Arbeit wird der Begriff „Queer“ in der plural-queeren Variante verwendet, so dass sich alle, die sich diesem Begriff zugehörig fühlen, auch in die Auseinandersetzung mit diesem Thema einbezogen fühlen.

LGBTQIA+ steht für lesbisch, gay (schwul), bisexuell, transgeschlechtlich, queer oder questioning, intergeschlechtlich und asexuell. Das Plus steht symbolisch für alle nicht weiter explizit genannten Identitäten im queeren Spektrum. Der Begriff wird gleichbedeutend mit dem Wort „queer“ verwendet (vgl. Queer Lexikon 2024).

3.1.2 Heteronormativität und Binarität

Heteronormativität beschreibt ein gesellschaftliches Machtverhältnis, das queere Personen ausschließt, diskriminiert und somit zur Gewalt gegenüber den Betroffenen beiträgt (vgl. Gustke et al. 2018:86). Der plural-queere Ansatz kritisiert deshalb die bestehende Zuordnung

in die Kategorien „Mann“ und „Frau“ sowie den heteronormativen Ansatz, der behauptet, dass die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit eine naturgegebene Tatsache ist, welche den Mann hierarchisch über die Frau stellt. Das bereits in der Kindheit erlernte und erworbene Verständnis dieser konstruierten Wirklichkeit wird weiterhin durch Wissenschaft, Medien, Literatur, Filme, Musik, die Kirche, sowie Gesundheits- und Bildungswesen vermittelt. Die eindimensionale Denkweise der Heteronormativität exkludiert menschlich gelebte Vielfalt, was schließlich Auswirkungen auf den Zugang zu sozialen, materiellen, ökonomischen und politischen Ressourcen hat. Queer-Theorien entlarven Genderkonstruktionen und verdeutlichen, dass das Rollenverhältnis, sowie das Geschlecht als veränderbare Variablen betrachtet werden müssen. Das biologische Geschlecht (Sex), das soziale Geschlecht (Gender) und das Begehren müssen individuell voneinander betrachtet werden (vgl. Perko 2006:7).

Die plural-queere Richtung verdeutlicht auch, dass die Binarität, also die Zweigeschlechtlichkeit von Mann und Frau, nur insofern in unserer Wahrnehmung verankert ist, als dass wir gelernt haben, dass es nur zwei Geschlechter gibt. Queer-Theorien zeigen auf, dass es eine Vielzahl an Geschlechtsidentitäten und eine Pluralität an menschlichen Vielseins gibt, in welcher sich Menschen definieren können, wie sie es möchten (vgl. ebd.).

In der Gesellschaft und Kultur wurden traditionell spezifische Rollen und Rollenbilder für Frauen und Männer konstruiert. Die Zuordnung der Geschlechter und die Entwicklung von Klassifikationen werden unter dem Begriff „Genderkonstruktion“ zusammengefasst. Die Genderdekonstruktion zielt hingegen darauf ab, die klassische Rollenverteilung aufzulösen und steht unter der Prämisse, dass Geschlecht und seine Rollen variabel sind. Die Herangehensweise des „Undoing-Gender“ lässt sich mit der Genderdekonstruktion verknüpfen. Diese Perspektive erkennt stereotype Geschlechterrollen und bricht sie zugunsten von pluralisierter Genderformen auf. Als Ausgangspunkt für das „Undoing-Gender“ dient das „Doing-Gender“, das den Anpassungsprozess von Menschen in binäre und heteronormative Strukturen beschreibt. Dabei wird auf hierarchische Geschlechterverhältnisse in verschiedenen privaten und öffentlichen Räumen verwiesen (vgl. Perko / Czollek 2022:44).

3.2 Empowerment

Empowerment kann im Deutschen als „Selbstbefähigung“, „Selbstermächtigung“ und „Stärkung von Eigenmacht und Autonomie“ übersetzt werden. Es steht für den Unterstützungsprozess von Menschen, um ihnen ein eigendefiniertes „besseres Leben“ und ein „Mehr an Lebenswert“ zu ermöglichen. Die Definition von Empowerment ist vielschichtig, daher kann der Begriff in vier Dimensionen beschrieben und differenziert werden (vgl. Herring 2020:13-17):

- Empowerment (politisch): Der Begriff „Power“ wird hier als zentrale Begrifflichkeit betrachtet, welche mit „politische Macht“ übersetzt werden kann. Im ersten Ansatz steht

Empowerment für eine politische Umverteilung der Machtverhältnisse und für den aktiven Austritt aus der Machtunterlegenheit. Es bedeutet die Aneignung von Partizipation und Emanzipation. Soziale Emanzipationsbewegungen und die „Bemächtigung der Ohnmächtigen“ stehen historisch als Beispiele für die politische Ermächtigung zur Autonomie.

- Empowerment (lebensweltlich): Lebensweltlich betrachtet, kann Empowerment auf der persönlichen Ebene der Individuen verstanden werden. „Power“ wird hier als „Stärke“, „Kompetenz“, „Durchsetzungskraft“ und „Alltagsvermögen“ beschrieben. Hier geht es um die Möglichkeit der Menschen, ihren Alltag selbstbestimmt, aus eigener Kraft, selbstorganisiert und autonom zu gestalten. Es wird angestrebt, ein persönlich definiertes gelingendes Lebensmanagement zu verwirklichen. Dieser Ansatz findet sich vor allem in der Sozialen Arbeit und der Gemeindepsychologie wieder.
- Empowerment (reflexiv): Reflexives Empowerment bedeutet die aktive Aneignung von Macht sowie die Fähigkeit zur eigenständigen Gestaltung durch die Betroffenen selbst aus eigener Kraft. Der Prozess der Selbstbemächtigung sowie die Selbstaneignung von Lebenskräften soll es Menschen ermöglichen, aus schwachen und von Ohnmacht geprägten Positionen heraus mehr Selbstbestimmung und Kontrolle über ihr Leben zu erlangen. Die Prinzipien der Selbsthilfe und Selbstorganisation lassen sich in Bürgerrechtsbewegungen und Selbsthilfeorganisationen finden.
- Empowerment (transitiv): Empowerment im transitiven Sinne bezeichnet die unterstützte Aneignung von Ressourcen, um Selbstgestaltungsprozesse zu erleben, eigene Stärken zu erkennen und die Selbstbestimmung zu erhöhen. Diese Förderung wird durch die Unterstützung von beruflichen Helfer*innen der psychosozialen Arbeit erreicht, wobei das Handlungsziel die Erweiterung der Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement darstellt.

Psychologisches Empowerment kann dazu beitragen, die persönliche und individuelle seelische Widerstandsfähigkeit zu stärken, um belastende Erfahrungen verarbeiten und überstehen zu können. Durch die Verbesserung der psychischen Ausstattung der Menschen wird es möglich, Bedrohungen, Gefährdungen und Hilflosigkeit abzuwehren (vgl. Herringer 2020:218).

Queere Schüler*innen können von Stigmatisierung, Diskriminierung und Unterdrückung betroffen sein, was sich auf ihr Wohlbefinden, ihr Sicherheitsgefühl und das Erleben ihrer eigenen Sexualität auswirken kann. Der Empowerment-Ansatz kann mithilfe von sozialarbeiterischer Intervention und Unterstützung begleitet werden, indem ein aktiver Ausstieg aus der Machtunterlegenheit stattfindet.

3.3 Queer-Inklusion in Schulen

LGBTQIA+-Schüler*innen, ihre Interessen und Lebensweisen werden in der Schule und im Unterricht oft vernachlässigt, da in der Gesellschaft oft davon ausgegangen wird, dass Menschen heterosexuell sind. In der Schule fehlt es daher an der Berücksichtigung und

Einbeziehung diverser Lebensformen im Unterricht sowie in Schulbüchern und anderen Medien. Queere Kinder und Jugendliche sind im Schulalltag nicht repräsentiert. Ein Beispiel dafür ist der heteronormative Biologieunterricht, in dem die Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechter nicht behandelt wird (vgl. Hierholzer 2018:138).

Wie folglich auf die fehlende Repräsentation, auf Diskriminierung und queere Inklusion eingegangen werden kann und welchen Einfluss die Soziale Arbeit dabei spielen kann, soll in den nächsten Kapiteln behandelt werden. In diesem Kapitel sollen verschiedene Haltungen, Methoden und Interventionen zur Queer-Inklusion in Schulen aufgezeigt werden, wie sie in der Literatur zu finden sind.

Die queere genderreflektierte Pädagogik kann auf mehreren Ebenen beschrieben werden, wobei die Auswahl eines postheteronormativen Zugangs in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund steht. Dieser Ansatz besagt, dass heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensweisen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden sollen, sondern lediglich als Teil einer Vielfalt verstanden werden dürfen. Es sollen demnach Räume und Situationen geschaffen werden, in denen heteronormative Ansätze überwunden werden und queere Lebensweisen selbstverständlich dargestellt, benannt und reflektiert werden. Im zweiten Schritt ist es wichtig, die eigene Wirkung von Macht zu reflektieren, um die Handlungsfähigkeit aller zu erweitern und eine Reflexion des eigenen Verhaltens zu ermöglichen. Ebenso sollen einschränkende gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert werden. Des Weiteren ist es wichtig, den Schüler*innen Vielfalt im Unterricht anzubieten, sodass sie nicht nur wissen, wie verschiedene Menschen leben, sondern auch ein Verständnis dafür entwickeln, wie sich diese fühlen und selbst wahrnehmen. Jene Vielfalt kann durch persönliche Begegnungen oder die Auseinandersetzung mit Geschichten geschehen (vgl. Hartmann 2019:25-30). Die Beschäftigung mit queeren Themen kann dazu beitragen, dass die nächste Generation ihr Leben möglichst selbstbestimmt gestaltet. Die Auseinandersetzung kann im Schulalltag sowohl im Unterricht als auch durch externe Workshops angeboten werden (vgl. Wiesauer 2021:272). Im Beratungssetting zeigt sich vorteilhaft, wenn externe Vertreter*innen anstelle von Lehrpersonen herangezogen werden, was sich in der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre und der Möglichkeit der Anonymität begründet lässt. Das Gespräch mit Lehrer*innen könnte aufgrund ihrer autoritären Position im Klassenverband die Ehrlichkeit und Transparenz der Schüler*innen beeinträchtigen, da sie möglicherweise nur sozial erwünschte Antworten und Verhaltensweisen anbieten würden (vgl. Felix 2015:78).

Die Sichtbarkeit und das Kennenlernen von queeren Menschen, ihren Problemen und der Forderung nach Gleichbehandlung sowie die Bereitstellung von Informationen können dazu beitragen, dass Queer-Inklusion durch die daraus resultierenden Diskurse gefördert wird. Dies kann in der Schule in Gängen, Klassenräumen, im Eingangsbereich oder in den Sozialen Medien geschehen. Es ist wichtig, dass alle Mitarbeiter*innen der Schule am selben Strang ziehen, damit jede Person hinter dem Inklusionsgedanken steht und dafür argumentieren kann. In Form einer Hausordnung oder eines Eingangsschildes kann den Besucher*innen der Schule vermittelt werden, dass dieser Ort queer-inklusiv ist und jeder Mensch unabhängig von

Unterschieden respektiert werden muss (vgl. Barnes / Carlile 2018:83-86). Ein weiteres Argument, sexuelle Vielfalt direkt in der Schulordnung zu benennen, ist das Angebot an (queere) Schüler*innen, erfahrenes oder beobachtetes Mobbing oder Gewalt an eine Vertrauensperson melden zu können. Die Nachhaltigkeit der Benennung von queerer und geschlechtlicher Vielfalt in der Hausordnung kann nur gewährleistet werden, wenn auf Regelbrüche mit Konsequenzen reagiert wird (vgl. Spahn 2018c:92-93). Auf Mobbing und Gewalt muss unbedingt sofort reagiert werden. Nachdem das Opfer geschützt wurde, ist es wichtig feste Grenzen zu ziehen und Mobbing auch als solches bei Täter*innen und Opfern zu benennen. Zeitnah müssen Gespräche mit allen Beteiligten stattfinden, wobei bei Täter*innen klar zwischen deren Person und deren Verhalten differenziert werden muss - nur so können sich Täter*innen auch davon distanzieren und neue Handlungsstrategien entwickeln. Die gemeinsame Reflexion und Entwicklung von Gruppenregeln in der Klasse kann dazu beitragen, zukünftiges Mobbing zu verhindern (vgl. Spahn 2018d:136).

Unsicherheit in der Schule kann sich erheblich auf die schulischen Leistungen auswirken. Insbesondere queere Schüler*innen sind in einer vulnerablen Position, da diese vermehrt mit Mobbing und Gewalt konfrontiert werden. Es wurde nachgewiesen, dass sich das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl von queeren Schüler*innen verbessert, wenn sie wissen, dass sie das Schulpersonal unterstützt (vgl. Kull et al. 2019:14-17). Zusätzlich positiv zeigt sich, dass die Implementierung sogenannter „Gay-Straight-Alliances“ (GSA) ein sinnvolles Instrument ist, um die inklusive Integration queerer Menschen zu verbessern. Die Zusammenkunft von queeren Menschen und heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Verbündeten kann die Sichtbarkeit erhöhen, indem queere Themen und Perspektiven mit anderen Menschen geteilt werden. GSAs tragen zur Förderung gegenseitiger Empathie bei und schaffen durch präventive Maßnahmen und Aufklärung einen Raum, in dem Menschen, die bisher wenig Erfahrung mit queeren Themen hatten, eine queer-inklusive Einstellung entwickeln können. Darüber hinaus dienen GSAs als Safe-Space für LGBTQIA+-Personen und bieten einen Ort, an dem Personen die Möglichkeit haben, sich auszutauschen (vgl. Hoffmann 2018:144).

Queer Inklusion in Schulen setzt die Anwendung des post-heteronormativen Ansatzes voraus. Queere Lebensweisen sollen nicht nur genannt werden, auch die Reflexion mit ihnen und schließlich mit der eigenen Haltung ist ausschlaggebend. Um Queer-Inklusion in Schulen umzusetzen bedarf es neben dem Aufzeigen queerer Lebensrealitäten im Unterricht auch die Sichtbarmachung queerer Lebenswelten in den Räumlichkeiten. Die Sicherheit für LGBTQIA+-Schüler*innen kann durch das Anbieten von GSAs, dem Aktualisieren der Hausordnung und dem Bieten von Safe-Spaces erweitert werden.

3.4 Queer-inklusive Sozialarbeit mit Fokus auf Schulsozialarbeit

Jochen Prusa, Geschäftsführer des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit (obds), sieht die Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Gewaltprävention, dem straffreien

Umgang mit Emotionen, der Aufklärung und Information sowie der Sicherung materieller Hilfen und dem Umgang mit persönlichen Anliegen von Schüler*innen. Sozialarbeiter*innen arbeiten folglich mit Kindern und Jugendlichen sowie mit ihren Eltern und Lehrkräften in Einzel- und Gruppensettings (vgl. obds 2019).

In diesem Kapitel sollen die Möglichkeiten und Aufgaben Sozialer Arbeit dargestellt werden, welche sich empowernd an queere Schüler*innen und aufklärend auf alle weiteren Akteur*innen der Schule richten.

Um Schüler*innen Beratung und Betreuung zugänglich zu machen, bedarf es bei der Schulsozialarbeit eines einfachen und niederschweligen Zugangs. Darüber hinaus ist eine regelmäßige Anwesenheit von Schulsozialarbeiter*innen erforderlich, um die Effektivität des Handelns sicherzustellen. Die Angebote können sich präventiv auf den Umgang mit zukünftigen Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung sowie in der Familie, im Freundeskreis oder in der Schule richten. Das Ziel besteht darin, die Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen sicherzustellen, damit sie in der Lage sind, eigenständig mit schwierigen Situationen umzugehen. Ebenso kann das Erlernen eines angstfreien und niederschweligen Zugangs zur Schulsozialarbeit einen positiven Einfluss auf das Akzeptieren späterer Hilfen und Unterstützungen im Erwachsenenalter haben, da Sozialarbeiter*innen als Gesprächspartner*innen bereits bekannt sind (vgl. Vyslouzil / Weissensteiner 2001:7 zit. in Vyslouzil 2010:8). Der Einsatz von Schulsozialarbeit zeigt sich in drei Begründungsmustern (vgl. Vyslouzil 2010:10):

- Sozialisations- und modernisierungstheoretisches Begründungsmuster: Kinder und Jugendliche sollen bei der Lebensbewältigung in der Schule unterstützt werden, die soziale Integration soll durch die Sicherung des Schulerfolgs gewährleistet werden. Hilfen zur schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung sowie die Förderung sozialer Kompetenzen werden als wichtige Ansatzpunkte gesehen.
- Schultheoretisches Begründungsmuster: Schulsozialarbeit soll auf die gestiegenen sozialen Probleme in den Schulen reagieren, die durch veränderte Lebensbedingungen der Schüler*innen und gestiegene Anforderungen an die Institution Schule entstehen.
- Rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster: Aufgrund der begrenzten Zeit, die Lehrer*innen für die Bearbeitung sozialer Probleme zur Verfügung steht, sowie der Gefahr von Rollenkonflikten, soll Schulsozialarbeit als Profession eingesetzt werden, anstatt das Konzept der „sozialpädagogischen“ Schule zu verfolgen.

Schulsozialarbeit muss sich daher individuell an den jeweiligen Gegebenheiten und Personen der Schule orientieren. Die Angebote reichen von Beratung und Einzelfallhilfe über sozialpädagogische Gruppenarbeit und Projekte bis hin zur Vernetzungs- und Gemeinwesenarbeit sowie der Gestaltung offener Freizeitangebote. Kontinuität in der Gruppenarbeit (in Klassen oder Kleingruppen), zeitnahe Interventionen und leichte Erreichbarkeit für alle Beteiligten (Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern), sowie tragfähige Kooperationen mit Institutionen sind fundamental für eine funktionierende Schulsozialarbeit. Ziel der Schulsozialarbeiter*innen muss es sein, das „Wir-Gefühl“ in der Klasse und in der

Schulgemeinschaft zu stärken, wobei auch Angebote zu den Themen Suchtprävention, Gewaltprävention, Sexualpädagogik und Kommunikationstraining zum Alltag der Sozialarbeiter*innen gehören (vgl. Vyslouzil 2010:11).

Im Zusammenhang mit Queer-Inklusion und dem Empowerment-Ansatz in Bezug auf queere Schüler*innen lässt sich erkennen, dass die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit, die durch Gewaltprävention, Aufklärung und der Erhöhung von Empowerment-Erfahrungen durch Einzel- und Gruppensettings gekennzeichnet sind, einen erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden der betroffenen Personengruppe haben können. Da Sozialarbeiter*innen nicht nur mit Schüler*innen, sondern auch mit Lehrer*innen und Eltern in Kontakt stehen, sind die Handlungsoptionen groß, einen queer-inklusiven Einfluss auf alle Beteiligten übertragen zu können.

Queer-inklusiv arbeitende Sozialarbeiter*innen müssen aktiv an der Gender-Dekonstruktion und dem „Undoing-Gender“, mitwirken. In der Arbeit mit Klient*innen sollen verschiedene Geschlechtsrollen und -funktionen benannt und es soll aufgezeigt werden, dass diese Rollen und Funktionen für alle Menschen gleichbedeutend sind. Sozialarbeiter*innen verallgemeinern nicht und schreiben den Geschlechtern keine stereotypen Attribute zu. Vielmehr ist es wichtig vielfältige und variierende Geschlechterrollen vorzuleben (vgl. Perko / Czollek 2022:23). Soziale Arbeit orientiert sich an der Vielfalt von Geschlechterformen. Differenzierungen, Bewertungen oder Einteilungen in klassische Bilder, wie „Mann“ und „Frau“ sollen nicht vorgenommen werden. Grundlegend dafür ist die eigene Reflexion über verinnerlichte Rollenbilder und Erwartungen sowie die Offenheit, die eigenen Angebote der queer-inklusiven Haltung anzupassen (vgl. ebd.:38). Der plural-queere Ansatz richtet seine Kritik an Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnissen, die sich auf die Klient*innen auswirken. Das heißt, Sozialarbeiter*innen müssen sich mit ihrer eigenen Position als Repräsentant*innen einer Organisation auseinandersetzen und die damit verbundenen Machtverhältnisse reflektieren (vgl. ebd.:41). Ein weiterer relevanter Punkt in der Auseinandersetzung mit Queer-Inklusion ist die Verwendung von gender- und queer-inklusive Sprache. Sozialarbeiter*innen müssen dafür sensibilisiert sein, wie ihre eigene Sprache auf das jeweilige Gegenüber wirkt. Machtverhältnisse können aufgeweicht werden, indem das Gesagte reflektiert wird und Begriffe und Bezeichnungen diskriminierungsfrei geändert werden. Eine gender- und queergerechte Sprache umfasst auch das Gendern in Wort und Schrift (vgl. ebd.:86).

Czollek und Perko formulieren Gender- und Queerkompetenzen für Sozialarbeiter*innen, die sich auf die Wechselwirkung von Wahrnehmen, Analysieren, Reflektieren und Handeln beziehen (vgl. ebd.:193), wobei zwischen Sozialkompetenz, Individualkompetenz, Fach-/Sachkompetenz/kognitiver Kompetenz und Methodenkompetenz unterschieden wird (vgl. ebd.:193-194):

- Sozialkompetenzen: Wahrnehmung von Geschlechtervielfalt, anerkennender Umgang mit verschiedenen Geschlechtern, die Vorstellungskraft für andere Geschlechter und der Umgang mit Missverständnissen.

- Individual Kompetenzen: Die eigenen Inszenierungen von Geschlecht reflektieren, Geschlecht gegenseitig wahrnehmen, Doing-Gender reflektieren und Undoing-Gender anwenden.
- Fach-/Sachkompetenz/kognitive Kompetenzen: Die Auseinandersetzung mit Daten und Fakten zu Chancengleichheit, Diskriminierung, Genderwissen, Gleichstellungspolitik sowie Wissen zu Gender- und Queer-Studies und Genderkonstruktion.
- Methodenkompetenz: Die Wirkung von Geschlechterrollen und Stereotypen kennen, queere Forderungen in Bezug auf Gender Mainstreaming kennen und Gender- und Queer-Analysen reflektieren.

In Bezug auf queere Adressat*innen von Schulsozialarbeit lassen sich folgende Grundprinzipien als besonders unterstützend und wichtig herausarbeiten (vgl. Lehner et al. 2013:14-15):

- Beziehungsorientierung: Durch langfristige Angebote kann Sozialarbeit ein Beziehungsangebot schaffen, das von Kontinuität und Vertrauen ausgezeichnet ist.
- Gleichbehandlung und Inklusion: Schulsozialarbeit versucht Diskriminierung und Ausgrenzung zu vermeiden und Vielfalt anzuerkennen. Die Arbeit der Sozialarbeiter*innen zeichnet sich durch die Reflexion der Wirkung der eigenen Methoden sowie durch eine Offenheit aus, sodass sich die Klient*innen nicht anpassen müssen.
- Neutralität und Handeln im Sinne von Kindern und Jugendlichen: Schulsozialarbeit bietet ausgehend von einer neutralen Haltung gegenüber allen beteiligten Personen einen vermittelnden Aspekt der Kommunikation, in der gemeinsame Lösungen für alle gefunden werden sollen.
- Prävention: Probleme und Konflikte sollen grundsätzlich vermieden werden. Wenn dies nicht gelingt, ist die Früherkennung das nächste Ziel.
- Ressourcenorientierung: Fähigkeiten, Stärken und Potentiale der Schüler*innen sollen als Ressourcen erkannt und als Lösungsstrategien angewendet werden können. Ressourcen können familiärer, sozio-ökologischer, persönlicher oder kultureller Natur sein.
- Systemorientierung: Die Perspektive der Schulsozialarbeit richtet sich auf ganzheitliche Zusammenhänge und bewegt sich auch außerhalb des schulischen Kontexts.
- Vertraulichkeit: Die Gespräche zwischen Schüler*innen und Sozialarbeiter*innen werden vertraulich behandelt, die Möglichkeit anonym zu bleiben ist ebenfalls gegeben.

Schulsozialarbeit hat jedoch nicht nur die Aufgabe, direkt mit den Schüler*innen als Adressat*innen der Sozialen Arbeit zu sprechen und zu arbeiten. Schulsozialarbeiter*innen verstehen sich auch als Kooperationspartner*innen von Lehrer*innen, da sie diese auf eine queer-inklusive Unterrichtsgestaltung aufmerksam machen können. So kann zum Beispiel im Geschichtsunterricht die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt der Epochen thematisiert werden. Schulsozialarbeit muss daher als Teil der Schulgemeinschaft und nicht als etwas „Optionales“ verstanden werden (vgl. Hierholzer 2018:139).

Die Social Work Association of America (SSWAA) hat die unterstützende Rolle der Schulsozialarbeiter*innen für queere Jugendliche in ihrem Positionspapier anerkannt. Diese

Stellungnahme würdigt die Soziale Arbeit als kritische Rolle zur Erhöhung des Wohlbefindens durch Unterstützung queerer Schüler*innen in der Klasse, in der Schule und in der Schulgemeinschaft. Durch das Aufzeigen von Diskriminierung und Gewalt sowie der Schaffung eines sicheren Umfelds für queere Schüler*innen wird deutlich, welche wichtige Rolle und welchen großen Einfluss Schulsozialarbeiter*innen bei der Sensibilisierung von Schüler*innen und Lehrer*innen für queere Probleme an Schulen haben (vgl. Kull et al. 2019:60-61).

Sozialarbeiter*innen haben einen großen Einfluss auf die Umsetzung von Queer-Inklusion in Schulen. Durch regelmäßige und niederschwellige Angebote im Sinne von Einzel- und Gruppensettings können sie an queeren Empowermentprozessen mit Schüler*innen arbeiten. Im Kontakt mit Lehrer*innen machen sie diese auf queer-inklusive Unterrichtsgestaltung aufmerksam und reflektieren Gender-Konstruktionen und Doing-Gender, sie verwenden eine queer- und gender-inklusive Sprache und setzen sich mit aktuellen relevanten Daten und Fakten auseinander.

4 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird der Forschungsprozess mittels Zieldefinition und Auflistung der Forschungsfragen beschrieben. Anschließend werden die Forschungsmethoden Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse erklärt. Außerdem wird auf die Interviewteilnehmer*innen und die Rahmenbedingungen der Interviews eingegangen.

4.1 Forschungsziel

Das Ziel der Forschung besteht darin, einen empirischen Gewinn an Erfahrungswissen, Erkenntnissen und Ideen von queeren ehemaligen Schüler*innen bezüglich ihrer eigenen Erfahrungen mit Queer-Inklusion in Bezug zur Schulsozialarbeit während ihrer Schulzeit zu erhalten. In Verbindung mit der bearbeiteten Literatur soll ein Konzept für die queer-inklusive Arbeit für Schulsozialarbeiter*innen entwickelt werden. Ehemalige Schüler*innen sollen über ihre Erfahrungen mit Heteronormativität und Binarität im Schulsetting berichten. Dabei liegt ein Fokus auf der Repräsentation von queeren Themen und Sichtbarkeit sowie auf dem Gefühl von Sicherheit und dem Erleben von Gewalt. Schließlich sollen die Interviewpartner*innen Ideen formulieren, wie Sozialarbeiter*innen Queer-Inklusion in Schulen vermittelt können oder wie dies in ihrer Schulzeit geschah.

4.2 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen wurden aus persönlichem Interesse sowie nach umfangreicher Literaturrecherche formuliert. Durch die Beantwortung dieser Fragen soll das Ziel, die Konzipierung eines queer-inklusiven Handlungskonzepts für Schulsozialarbeiter*innen, näher erreichbar gemacht werden.

4.2.1 Hauptforschungsfrage

Wie kann queeres Empowerment durch sozialarbeiterische Interventionen in Schulen gefördert werden?

4.2.2 Subforschungsfragen

- Wie wird das Thema „Queer“ in der Schule durch Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen vermittelt?
- Wie können queere Themen in der Schule integriert werden?
- Wie kann queere Sichtbarkeit und Repräsentation in der Schule gefördert werden?

- Was brauchen und wünschen sich queere Schüler*innen bezüglich queerer Inhalte im Schulalltag?
- Wie kann queerer Diskriminierung begegnet werden?
- Was ist notwendig, um Stigmatisierung von LGBTQIA+ zu verringern?
- Wie kann das Sicherheitsgefühl von queeren Schüler*innen erhöht werden?
- Welche Kompetenzen brauchen Schulsozialarbeiter*innen für die Arbeit mit queeren Jugendlichen?
- Wie kann queer-inklusive Schulsozialarbeit queere Schüler*innen unterstützen?

4.3 Forschungsmethode

Da die zu erforschende Thematik sowohl das subjektive Erleben von queeren ehemaligen Schüler*innen als auch den objektiven Blick auf Queer-Inklusion in Schulen betrifft, wird die Methode des Leitfadeninterviews gewählt. Durch die Beantwortung themenspezifischer Fragen und das Eingehen der Interviewpartner*innen auf erzählgenerierende Inputs ist es möglich, die Erfahrungen, Meinungen und Wünsche aller Interviewteilnehmer*innen zum gleichen Thema zu erhalten. Dies ermöglicht schließlich eine gebündelte Zusammenfassung der Ergebnisse und ermöglicht einen gezielten Vergleich der Interviews untereinander sowie wie auch mit der bearbeiteten Literatur. Das Leitfadeninterview ermöglicht es, die individuelle Sicht der Interviewpartner*innen zu einem bestimmten Thema zu erlangen. Durch einen Dialog und Nachfragen der interviewenden Person an interessanten Stellen kann auf die Beantwortung der Forschungsfragen hingearbeitet werden (vgl. Flick 2020:113-114).

Vier ehemalige Schüler*innen, die sich als LGBTQIA+ bezeichnen, werden interviewt, um herauszufinden, wie das Thema „Queer“ in ihren jeweiligen Schulen vermittelt wurde und welche Erfahrungen sie bezüglich „Queer-Inklusion“ und Schulsozialarbeit gemacht haben. Alle Interviewpartner*innen haben unterschiedliche Schulen in Wien besucht, wobei sich die Befragung auf die Zeit der Haupt- beziehungsweise Mittelschule und das Gymnasium bis hin zur Matura bezieht. Sie werden zu queeren Sichtbarkeit und Repräsentation sowie zu ihren Vorschlägen zur Integration queerer Themen befragt. Die Teilnehmer*innen werden gebeten, ihre Wünsche bezüglich queerer Inhalte im Schulalltag zu formulieren und ihre Meinung dazu zu äußern, wie mit Diskriminierung und Stigmatisierung umgegangen werden sollte. Zuletzt wird das Themenfeld der queer-inklusive Sozialarbeit bearbeitet, wobei die Interviewpartner*innen formulieren sollen, was sie sich unter queer-inklusive Sozialer Arbeit in der Schule vorstellen.

Die Befragung von Personen, die ihre Schulzeit bereits beendet haben, ist eine bewusste Entscheidung, da davon ausgegangen wird, dass sie aufgrund der zeitlichen Distanz und Abgrenzung besser reflektieren können. Ein weiterer Grund ist die Annahme, dass Personen, die die Schule bereits abgeschlossen haben, aufgrund ihres höheren Alters über eine bessere Reflexionsfähigkeit verfügen. Die Interviewpartner*innen wurden im Freundeskreis ausgewählt, da vermutet wird, dass sich durch die bereits bestehende Beziehung sensible Themen leichter bearbeiten lassen.

Die vier Interviews mit queeren Schüler*innen wurden im Februar und März 2024 durchgeführt. Da bereits aus eigener Erfahrung bekannt war, dass sich diese Personen zur LGBTQIA+ Community zählen, war das Finden und der Zugang zur Zielgruppe einfach. Zwei der vier befragten Personen studieren Soziale Arbeit im sechsten Semester und setzen sich im Zuge des Bachelorprojekts intensiv mit dem Thema „Queer-Inklusion“ auseinander.

Die gewonnenen Interviewdaten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Forschungsfragen stellen dabei den zu untersuchenden Gegenstand dar. Die Transkripte der Interviews werden kodiert, indem jeder Satz einzeln betrachtet und paraphrasiert wird. Anschließend werden sie generalisiert und mit einer Kategorie versehen. Diese Kategorien ergeben sich induktiv im Leseprozess des Transkripts. Jeder Satz wird einer bereits gefundenen Kategorie zugeordnet oder findet sich in einer neu formulierten Kategorie wieder. Ähnliche Kategorien können zusammengefasst werden, um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die anschließende Auswertung und Interpretation stellen den Hauptteil der Analyse dar, da die gewonnenen Ergebnisse nun miteinander und mit der Literatur verglichen und in Beziehung gesetzt werden können. Dadurch kann das Ziel - die Entwicklung von queer-inklusionen Konzepten für den Schulalltag - erreicht werden (vgl. Mayring 2022).

5 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse und Erkenntnisse der Interviews dargelegt, wie auch das erarbeitete queer-inklusive Konzept für Schulsozialarbeiter*innen vorgestellt. Anhand der Interviewergebnisse und der bearbeiteten Literatur lässt sich erkennen, dass queere Schüler*innen vor Herausforderungen stehen, die durch sozialarbeiterische Interventionen begleitet werden können. Folglich sollen Erfahrungen hinsichtlich queerer Inklusion und Exklusion beschrieben und der Kontakt zu Lehrer*innen und Schüler*innen aufgezeigt werden. Ebenso sollen die Erfahrungen mit Schulsozialarbeit und weiteren Unterstützungspersonen dargelegt werden, sodass abschließend in Verbindung mit den herausgearbeiteten Wünschen und Interventionsvorschlägen der Interviewpartner*innen ein queer-inklusives Konzept für Schulsozialarbeiter*innen erstellt werden kann.

5.1 Forschungsergebnisse

Im Hauptteil der Bachelorarbeit werden die Ergebnisse der geführten Interviews präsentiert und mit der Literatur in Verbindung gesetzt, um anschließend ein Konzept zur queer-inklusive Schulsozialarbeit zu erarbeiten. Alle vier Interviewteilnehmer*innen definieren sich als cis-geschlechtlich, zwei von ihnen verwenden die Pronomen sie/ihr und zwei von ihnen er/ihm. Alle Befragten haben die Schule bereits abgeschlossen und bezeichnen sich selbst als queer.

5.1.1 Umgang mit sexueller Orientierung in Verbindung zu erlebter Queer-Inklusion und Schulsozialarbeit

Die interviewten Personen zeigen mit ihren Aussagen klar auf, dass es in ihrem Erleben einen Zusammenhang zwischen dem Erfahren von Queer-Inklusion in der Schule und der Entwicklung von Selbstakzeptanz gibt. Obwohl sich drei der vier Befragten im Laufe ihrer Schulzeit outeten und offen mit ihrer sexuellen Orientierung umgingen (vgl. T1 2024:78-79; T2 2024:224-229; T3 2024:66-67; T4 2024:55-56), zeigt sich, dass drei Interviewteilnehmer*innen ihre eigene Sexualität abwehrten oder abwertende Erfahrungen machten (vgl. T1 2024:86-88, 129, 147-148; T3 2024:123, 127-129; T4 2024:60-62). Dies äußerte sich bei einer Person in der Aneignung homophober Gedanken (vgl. T1 2024:129) und schließlich auch verbaler Äußerungen (vgl. ebd.:145-146). Die Person beschreibt, dass einerseits die erfahrene Erziehung durch ihre Eltern (vgl. ebd.:131-134) und andererseits Scham und Angst vor Stereotypisierung (vgl. ebd.:109-115) dafür verantwortlich sind. Da in der Schule kein Bezug zur Queer-Inklusion hergestellt werden konnte, kann die Befragte rückblickend in Bezug auf ihre eigene Abwehrreaktion schlussfolgern, dass die Behandlung queerer Themen einen positiven Einfluss auf ihren Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung gehabt hätte:

„Ich glaub, ich hätte definitiv gebraucht, dass ich von einem erwachsenen Menschen hör‘, dass Queerness okay ist, dass es etwas Normales und Natürliches ist, dass man jeden lieben kann, den man möchte“ (T1 2024:217-219).

Eine andere Person berichtet von Mobbing Erfahrungen während der gesamten Schulzeit, sowohl vor als auch nach dem Outing (vgl. T3 2024:123-125, 127-129) und gibt an, dass die Zeit in der Schule belastend war (vgl. ebd.:224, 299-300). Queere Themen wurden im Unterricht nicht behandelt, sondern eher tabuisiert (vgl. ebd.:38-39). Erst mit der Hilfe einer queeren Mitschülerin, die eine Vorbildfunktion einnahm, konnte die eigene sexuelle Orientierung akzeptiert werden (vgl. ebd.:60-62, 65). Er hält es für wichtig, queere Themen in den Unterricht zu integrieren, damit auch cis-geschlechtliche, heterosexuelle Menschen ein Verständnis für queere Themen entwickeln können:

„[...] es muss ja nicht irgendwie im Mittelpunkt stehen - ganz im Gegenteil, es sollte aber Teil des Unterrichts sein, so wie andere Themen auch. Damit den, den Schülern und Schülerinnen klar ist, dass das eben dazugehört und dass das wichtig ist und normal ist“ (T3 2024:152-155).

Dass die Akzeptanz der eigenen Sexualität nicht nur auf Unterrichtsinhalte und informelle Gespräche zurückzuführen ist, zeigt sich in einem weiteren Interview. Diese Person gibt an, dass queere Inhalte im Unterricht behandelt wurden (vgl. T4 2024:68-72, 75-79) und die Schule allgemein einen offenen Umgang damit pflegte (vgl. ebd.:31), was auch einen positiven Einfluss auf das Gefühl der Sicherheit und Akzeptanz durch Mitschüler*innen und Lehrer*innen hatte (vgl. ebd.:56-58). Dennoch war es dem Interviewten nicht möglich seine eigene sexuelle Orientierung nach außen zu zeigen, da er sich nicht selbstbewusst genug fühlte (vgl. ebd.:58-59). Obwohl er an der Schule keine Erfahrungen mit Sozialer Arbeit hatte, kann er sich vorstellen, dass der Umgang mit seiner eigenen sexuellen Orientierung erleichtert worden wäre, wenn es sozialarbeiterische Unterstützung in Form von Gesprächen und Verweisungswissen gegeben hätte:

„[...] mir persönlich [hätte] sehr geholfen, gäbe es eine Bezugsperson, zu der ich halt privat hingehen könnte und ja, von dem ich mich vielleicht so beraten lassen könnte [...] vielleicht auch so über Therapiemöglichkeiten oder generell über Möglichkeiten, wie man den [...] Schulalltag so ein bisschen besser bewältigt“ (T4 2024:182-186).

Es zeigt sich, dass sowohl die Integration queerer Themen in den Unterricht, die Information auf informeller Ebene als auch der Kontakt zur Schulsozialarbeit mit Beratung und Weitervermittlung positiv für den Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung bewertet werden können.

5.1.2 Erlebte Queer-Inklusion und Exklusion

In Hinblick auf die Integration von queeren Themen im Unterricht als Querschnittsmaterie lässt sich feststellen, dass die befragten Schüler*innen damit unterschiedliche Erfahrungen

gemacht haben. Im Biologieunterricht zeigt sich, dass drei Befragte ausschließlich heteronormativ geprägten Aufklärungsunterricht erhalten haben. Keine*r der Befragten gibt an Erfahrung mit queer-inklusive Aufklärung gemacht zu haben (vgl. T1 2024:22-24; T2 2024:36-39; T3 2024:22-26, 73-74, 148-149). Ebenso zeigen Beispiele von externen Aufklärungsworkshops, dass auch diese von typischen Rollenbildern und der Unterteilung in die Geschlechter „Mann“ und „Frau“ geprägt sind (vgl. T2 2024:61-67). Ein Befragter äußert sich zudem kritisch zur fehlenden Integration queerer Themen im Geschichtsunterricht (vgl. T3 2024:30-33). Obwohl er der Meinung ist, dass queere Themen nicht im Mittelpunkt stehen sollten (vgl. ebd.:152-154), sagt er, dass queere Bewegungen und der Kampf für die Rechte der LGBTQIA+ Gemeinschaft Teil des Lehrplans sein sollten (vgl. ebd.:141-143). Neben der Stärkung der eigenen Identität sieht er die Aufklärung der Mitschüler*innen hinsichtlich Mobbing als eine mögliche Entwicklung:

*„Ich glaube, wenn das im Unterricht behandelt worden wäre, gäbe es sicher weniger Mobbing. Vielleicht sogar wäre es für die, für die Leute, die sich in die Richtung fühlen, dass die sich dann auch öffnen können, ohne dass sie Angst haben zu müssen von den anderen Schüler*innen [...] ausgegrenzt zu werden oder gemobbt zu werden“ (T3 2024:141-148).*

Das Fehlen von Informationen zu queeren Begriffen und Aufklärung kann dazu führen, dass diese Themen nicht in den eigenen Wissenshorizont aufgenommen werden (vgl. T2 2024:100-101). Dies kann sich letztendlich negativ auf queere Schüler*innen auswirken. Eine Interviewperson ist der Meinung, dass queere Menschen beim Wissenserwerb auf sich alleine gestellt sind oder auf informelle Kommunikation mit Freund*innen zurückgreifen müssen, da besagte Themen in der Schule nicht vermittelt werden (vgl. ebd.:102-103). Eine andere befragte Person sieht die Institution Schule und insbesondere den Biologieunterricht in der Verantwortung, queere Aufklärungsarbeit zu leisten und sieht darin eine Schutzfunktion für (queere) Menschen, um sicher und gefahrenlos an Informationen zu gelangen:

„[...] weil darüber nicht gesprochen wird, dann musst du dir alles selber beibringen, die ganzen Begriffe, die es da gibt, die bringst du dir ja selber bei, weil es dich interessiert. Oder du weißt sie halt nicht oder jemand erzählt dir davon im Freundeskreis, aber wirklich so innerhalb der Schule wäre sonst dann nicht der Raum gewesen“ (T2 2024:100-103).

„Auch im Biologieunterricht hätte man das Thema auf jeden Fall behandeln sollen, weil am Ende des Tages müssen dann diese Leute sich irgendwie selber informieren, irgendwie vielleicht auch bei nicht so ungefährlichen Leuten oder im Internet, wo auch viel, viel, viel drin ist, was nicht gut ist für junge Erwachsene [...]“ (T3 2024:148-152).

Neben der Vermittlung von Informationen und dem Schaffen eines sicheren Lernumfelds für die Schüler*innen kann die Integration von queeren Themen im Unterricht das Sicherheitsgefühl von queeren Kindern und Jugendlichen erhöhen. Eine Interviewteilnehmerin berichtet, dass queere Themen und Begriffe in ihrer Schulzeit unter Schüler*innen meist als Schimpfwörter oder Abwertungen benutzt wurden, was dazu führte, dass sich queere

Schüler*innen unsicher fühlten. Durch die Integration in den Unterricht und die Wahrnehmung der Vorbildfunktion der Lehrer*innen können queere Themen demnach normalisiert werden, was sowohl für Schüler*innen der LGBTQIA+ Community als auch für nicht-queere Schüler*innen vorteilhaft wäre:

*„Ich glaub, das macht einen extremen Unterschied, wenn eine Schülerin oder ein Schüler, der/ die queer ist hört, von einem Erwachsenen [...], dass es normal ist und auch die anderen das hören - dass es schon einen Vorteil hat, weil wenn das nur tabuisiert wird, von den Lehrer*innen und dann nur unter den Schüler*innen behandelt wird, aber meistens dann negativ oder als Schimpfwort [...], dass das ja schwierig ist, also dass man sich dadurch nicht sicher fühlt“ (T1 2024:239-244).*

Zwei der Befragten geben an, dass die Repräsentation queerer Lebensrealitäten durch Literatur im Deutsch- und Englischunterricht stattgefunden hat und anschließend Diskussionen über queere Themen geführt wurden (vgl. T2 2024:50-56; T4 68-72). Es kann interpretiert werden, dass diese Integration von persönlichen Interessen und Einstellungen der Lehrpersonen abhängt. Grundsätzlich geben alle Interviewpartner*innen an, wenig bis keine Erfahrungen hinsichtlich queerer Sichtbarkeit gemacht zu haben. In den Räumlichkeiten der Schule fehlte es an queerer Repräsentation (vgl. T1 2024:60; T2 2024:201; T3 2024:99; T4 2024:146). Lediglich ein Befragter berichtet von einem jährlich stattfindenden Projekt in einem bestimmten Jahrgang, bei dem an einem Projekttag klassenübergreifend gender- und queer-spezifische Themen behandelt und präsentiert wurden (vgl. T4 2024:31-39). Dieser Befragte ist auch der Einzige, der davon berichtet, dass in seiner Schule gegendert wurde (vgl. ebd.:115). Eine befragte Person meint, queere Personen wurden wenig repräsentiert und wenn sie in der Literatur vorkamen, wurde die Möglichkeit, queere Themen in den Unterricht zu integrieren, nicht genutzt (vgl. T3 2024:6).

Eine andere Befragte erzählt, dass sie als offen queere Person stets positive Erfahrungen im Kontakt mit ihren Mitschüler*innen und Lehrer*innen gemacht hat und dass es in ihrer Klasse einige Schüler*innen gab, die sich als „queer“ bezeichneten (vgl. T2 2024:77-82, 93-94, 119-131). Ihrer Meinung nach waren Lehrer*innen jedoch von binärem und heteronormativem Denken geprägt. Nicht geoutete Personen wurden automatisch als heterosexuell gesehen und in stereotype Rollen eingeteilt (vgl. ebd.:110-114).

„[...] aber ich glaube, dass da die Sichtweise gefehlt hat, dass das möglich sein könnte, weil gerade unsere Lehrpersonen alle einfach sehr heterosexuell gelesen haben und solange sich keiner jetzt explizit geoutet hat, war das nicht am Schirm, dass das möglich ist“ (T2 2024:117-119).

Es lässt sich ableiten, dass Queer-Inklusion durch sozialarbeiterische Interventionen auf mehreren Ebenen gleichzeitig geschehen muss. Neben der Anpassung von Lerninhalten, der Sichtbarmachung queerer Themen in den Räumlichkeiten und dem Aufzeigen queerer Lebensrealitäten als Querschnittsmaterie im Unterricht müssen die Schüler*innen sowie auch

die Lehrer*innen in den Prozess der Schulsozialarbeit integriert werden. Anschließend soll demnach auf Erfahrungen der Interviewpersonen mit Schulsozialarbeit und Unterstützungspersonen eingegangen werden.

5.1.3 Erfahrungen mit Schulsozialarbeit und Unterstützungspersonen

Keine der vier befragten Personen konnte während ihrer Schulzeit Kontakt mit Schulsozialarbeiter*innen aufnehmen, da diese nicht an ihrer Schule vertreten waren (vgl. T1 2024:154, 262; T2 2024:247-248; T3 2024:251; T4 2024:186-188). Die persönliche Unterstützung beim Erleben der eigenen sexuellen Identität erfolgte daher durch andere Akteur*innen der Schule wie Lehrer*innen (vgl. T2 2024:237-241, 360-362), Peers (vgl. T1 2024:157-163) oder Freund*innen (vgl. T3 2024:178-179, 314-315). Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass sich die Interviewteilnehmer*innen durchaus vorstellen können, dass Sozialarbeiter*innen einen positiven Einfluss auf sie in Bezug auf die Akzeptanz und den Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung (vgl. T1 2024:217-219; T4 2024:182-194), den Umgangs mit Diskriminierung und Mobbing (vgl. T3 2024:145-148) sowie das Sichtbarmachen queerer Lebensrealitäten (vgl. T1 2024:176-179, 196-198) und das Schaffen von Sicherheit (vgl. T2 344-354; T3 2024:145-148) gehabt hätten. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, welchen Stellenwert verschiedene Personengruppen in Bezug auf die erlebte Queer-Inklusion und Unterstützung anstelle von Sozialarbeiter*innen hatten.

Die Erfahrung bezüglich der Unterstützung durch Lehrer*innen, die mit einem gewissen Vertrauen und einer gewissen Verletzlichkeit einhergeht, wird von den interviewten Personen unterschiedlich wahrgenommen und beschrieben. Eine Person schildert, dass Lehrer*innen bei persönlichen Gesprächen bezüglich des Coming-outs eine unterstützende Rolle gespielt haben (vgl. T2 2024:237-239). So hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, Sprechstunden bei Lehrer*innen zu besuchen, um über private Anliegen zu sprechen (vgl. ebd.:254-258). Trotzdem sieht sie darin eine Herausforderung, da Schüler*innen von Lehrer*innen benotet werden und je nach persönlicher Haltung der Lehrperson unterschiedlich auf persönliche Anliegen eingegangen wird und somit keine Sicherheit gewährleistet ist (vgl. ebd.:370-374). Eine ähnliche Unsicherheit lässt sich in den Aussagen einer anderen interviewten Person finden. Aufgrund verschiedener Faktoren ist es schwierig Lehrer*innen zu vertrauen, wenn es um die Suche nach Unterstützung geht. In diesem Beispiel wird erwähnt, dass es sich bei der Vertrauensperson um einen Religionslehrer handelte und daher eine Unsicherheit bezüglich der Thematisierung der sexuellen Orientierung und den damit verbundenen persönlichen Herausforderungen bestand:

„Wir hatten eine Art Vertrauenslehrer, aber ob ich dem vertrauen hätte können, weiß ich nicht, vor allem ... es liegt vor allem auch daran, dass er auch Religionslehrer ist, [...] das passt für mich nicht ganz so zusammen, irgendwie, wenn ich da vor allem eine andere Religion habe, zweitens LGBTQ mit einem katholischen Lehrer [...]“ (T3 2024:160-163).

Es zeigt sich also, dass die Rolle der Schulsozialarbeit für queere Schüler*innen hinsichtlich des Findens einer Vertrauensperson, die Unterstützung und Beratung anbietet, unabdingbar ist. Durch die neutrale Position der Sozialarbeiter*innen kann eine Beziehung aufgebaut werden, in der die Schüler*innen keine Angst haben müssen, dass sich die Äußerung ihrer sexuellen Orientierung negativ auf ihren Schulerfolg auswirkt.

Zwei Interviewpartnerinnen berichten über ihre Erfahrungen mit Schulpsycholog*innen, die wie die Schulsozialarbeiter*innen eine unterstützende Profession im Schulsetting darstellen. Es wird deutlich, dass aufgrund mangelnder Information kein Kontakt stattgefunden hat. Eine Person meint, dass sie nicht das Gefühl hatte, sich der Schulpsychologin anvertrauen zu können (vgl. T1 2024:155-157), eine andere Person kritisiert die mangelnde Sichtbarkeit der Schulpsychologin und macht dies für den fehlenden Kontakt verantwortlich:

„Also eine Schulpsychologin gab es offiziell, die hat aber nie jemand gesehen. Ich weiß nicht, was die Sprechstundenzeiten gewesen wären, ich weiß nicht was [...] deren Sprechzimmer gewesen wär‘. Es gab ein Schild, auf dem stand, dass es diese Frau gibt. Aber wer weiß ... vielleicht, wenn das eine Person gewesen wäre, die sich bei uns vorgestellt hätte, dann wäre da vielleicht eine offene Tür gewesen, durch die man gehen kann, aber dadurch, dass es einfach nicht wirklich Raum hatte und ich eben keine dieser Person kannte, hätt‘ ich das nicht in Erwägung gezogen“ (T2 2024:244-254).

Es wird ersichtlich, dass die Sichtbarkeit und das aktive Zugehen der Schulpsycholog*innen auf die Schüler*innen notwendig sind, damit sie über Unterstützungsangebote informiert sind und diese annehmen können. Diese Arbeitsweise kann ebenso als wichtiger Hinweis für eine Verbesserung des Unterstützungssystems sowie als Input für die Umsetzung des queer-inklusiven Konzepts für Schulsozialarbeiter*innen verstanden werden.

Neben den erwachsenen Personen aus dem schulischen Kontext wurden von den Befragten auch gleichaltrige Personengruppen genannt, die einen unterstützenden Einfluss auf sie hatten. Hier wird in den Interviewergebnissen zwischen Personen unterschieden, zu denen eine persönliche Beziehung besteht (Schulfreund*innen) und Personen, die eine professionelle Unterstützungsrolle einnehmen (Peers). Zwei Interviewteilnehmer*innen nennen Peers als eine, im Vergleich zu Schulpsycholog*innen oder Lehrer*innen, leicht zugängliche Personengruppe, welche bei Themen wie Mobbing oder Diskriminierung um Unterstützung gebeten werden kann (vgl. T1 2024:163-164; T2 2024:438-451). Eine Person berichtet, dass sie gute Erfahrungen mit den Angeboten der Peers gemacht hat (vgl. T1 2024:164-170). Eine Befragte kann sich vorstellen, dass Sozialarbeiter*innen bei Bedarf auf Peer-Schüler*innen zugehen und diese in Klassen oder Personen weiterverweisen können, die Unterstützung benötigen (vgl. T2 2024:468-469). Eine Interviewteilnehmerin meint, dass sie sich lieber an gleichaltrige Peers wenden würde, als auf Lehrer*innen zuzugehen. Sie nennt Eigenschaften, die sie bei Peers beobachtet hat, die auch als wünschenswerte Haltung für Schulsozialarbeiter*innen betrachtet werden können:

„[...] Leute, die dann reflektiert und offen sind und auch ein bisschen wissen wie man redet, Kommunikationskenntnisse haben, Einfühlungsvermögen, Empathie, die wertschätzend und respektvoll mit einem umgehen und [...] einfach zugängliche Personen sind [...]“ (T1 2024:164-170).

Die unterschiedlichen Rollen der (queeren) Mitschüler*innen hinsichtlich des Coming-out-Prozesses sind in den verschiedenen Interviews erkennbar. So meint eine interviewte Person, dass andere queere Schüler*innen sie daran hinderten, sich öffentlich zu outen, da sie aufgrund ihrer Erziehung (vgl. T1 2024:131-134) und der Angst vor Stigmatisierung vermeiden wollte, mit diesen Personen verglichen zu werden (vgl. ebd.:109-115). Ein anderer Interviewteilnehmer profitierte jedoch im Kontakt mit queeren Mitschüler*innen von deren Vorbildwirkung und schaffte es durch den Austausch, sich selbst zu akzeptieren und sich zu outen (vgl. T3 2024:65-66). Des Weiteren betont er die Wichtigkeit der Unterstützung durch Freund*innen und nennt Sozialarbeiter*innen als Ressource für Personen, denen ein persönliches Unterstützungsnetzwerk fehlt:

„[...] , wenn ich grad so darüber nachdenke, wenn sie [queere Freundin; d. Verf.] nicht wär, dann hätt ich mich vermutlich nicht getraut mich bei den anderen zu outen und hätte vielleicht den Frust in mich hineingefressen und es wäre vielleicht ganz anders ausgegangen. OK, ich hatte vielleicht Glück, andere haben das vielleicht nicht [...] (T3 2024:317-321).

„Wenn ich jetzt keinen einzigen Freund habe, mit dem ich darüber reden kann, mit den Eltern nicht darüber reden kann, mit den Lehrern nicht darüber reden, dann ist es [Schulsozialarbeit; d. Verf.] ja nicht schlecht“ (T3 2024:176-178).

5.1.4 Meinungen und Wünsche hinsichtlich queer-inklusive Schulsozialarbeit und Interventionen zur Queer-Inklusion

*„[...] zuerst mal möchte ich sowieso dafür plädieren, dass das flächendeckend ausgerollt wird, dass es an jeder Schule eine*n eigene*n Schulsozialarbeiter*in gibt [...]. Und zweitens glaube ich, dass da die Rolle der Schulsozialarbeit wesentlich ist, um queer-inklusive Themen umzusetzen an der Schule, um Platz für Diversität zu schaffen“ (T1 2024:204-208).*

Eine Befragte spricht sich klar dafür aus, dass es in jeder Schule eine*n Schulsozialarbeiter*in geben muss (vgl. T1 2024:205). Um die Qualität der Sozialen Arbeit gewährleisten zu können, braucht es ihrer Meinung nach mehr Ressourcen in Form von Stunden (vgl. ebd.:206, 283) und Standortgebundenheit (vgl. ebd.:205-206, 284-285). Ebenso ist sie der Meinung, dass Schulsozialarbeiter*innen mehr queer-spezifische Fortbildungen benötigen um queer-inklusive Angebote setzen zu können (vgl. ebd.:292-293).

Der Einfluss von Schulsozialarbeiter*innen zeigt sich nicht nur im eigenen Handeln mit den Schüler*innen, sondern auch darin, Lehrer*innen darauf aufmerksam zu machen, queere Themen in den Unterricht zu integrieren und eine gewisse Haltung einzunehmen (vgl.

Hierholzer 2018:139). Auch in den Interviews finden sich ähnliche Meinungen. Eine Befragte ist der Meinung, dass gerade die Schnittstelle zwischen Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen wichtig für Queer-Inklusion ist:

„Ich sehe hier die Relevanz in der Aufklärung von Lehrpersonen“ (T2 2024:409-410).

Die Interviewten machen in ihren Aussagen deutlich, dass queere Themen und eine offene Haltung in den Unterricht integriert werden müssen, damit Stigmatisierung durch den Umgang mit bestimmten Themen abgebaut werden kann (vgl. T1 2024:221-223). Darüber hinaus kann das Aufzeigen und Einbeziehen queerer Inhalte und Lebenswelten sowie das Nicht-Tabuisieren Sicherheit schaffen, indem durch das kontinuierliche Aufzeigen queerer Realitäten eine Normalisierung dieser stattfindet, so zwei Befragte (vgl. T1 2024:237-242; T3 2024:230-233). Ein Befragter ist der Meinung, dass eine queer-inklusive Unterrichtsgestaltung das Mobbing in der Klasse reduzieren könnte und Schüler*innen, die Unsicherheiten bezüglich ihrer sexuellen Orientierung verspüren, dadurch selbstsicherer werden könnten (vgl. T3 2024:141-148). Eine Interviewteilnehmer*in äußert sich zu ihren Wünschen zu queer-inklusive Unterrichtsgestaltung wie folgt:

„[...] queere Themen (sollen) als Querschnittsmaterie immer wieder in den unterschiedlichsten Fächern einen Anklang finden. Lehrbücher sollten queer-inklusive gestaltet werden. Das heißt auch Bücher, Bilder, Texte sollten genderplurale, nicht heteronormative Sprache verwenden, die unterschiedliche Geschlechtsidentitäten inkludiert“ (T1 2024:176-179).

Neben dem Sichtbarmachen queerer Themen und Lebensrealitäten sieht eine Befragte die Abkehr von Heteronormativität und binärem Geschlechterdenken als wichtige Komponenten, um den Unterricht queer-inklusive zu gestalten. Des Weiteren ist es der Interviewteilnehmerin ein Anliegen, dass auf Stereotypisierungen verzichtet:

„Zum Thema Sexualität, Rollenverteilungen, Gender - das sollte unbedingt in den Unterricht eingebaut werden und man muss wegkommen von dem dualistischen Zweigeschlechterdenken, wo es nur Mann und Frau gibt und Heterosexualität die Norm ist“ (T1 2024:192-195).

Aus den Interviews lässt sich die Hypothese ableiten, dass eine Veränderung der queer-inklusive Haltung in Schulen schon jetzt erkennbar ist: Die beiden Befragten, die ihre Schulzeit vor rund 12 Jahren beendeten (vgl. T1 2024; T3 2024), berichten häufiger von queerer Ausgrenzung und Diskriminierung als die beiden anderen Interviewteilnehmer*innen, die die Schule vor rund sechs Jahren beendeten (vgl. T2 2024; T4 2024). Ein Befragter hofft auf eine allmählich steigende Offenheit gegenüber queeren Themen in der Schule und sagt dazu:

„Ich mein‘, ich glaube, dass heutzutage die [...] nächste Generation allgemein ja offener ist, mit diesem Thema“ (T3 2024:140-141). „Also ich, ich hoffe, dass es sich gebessert hat, dass das Thema mehr präsent ist [...] in Schulen“ (vgl. ebd.:300-301).

Sichtbarkeit (vgl. T1 2024:280-282; T3 2024:257-258), Transparenz des Angebots (vgl. T2 2024:456-458) und eine persönliche Beziehung (vgl. T3 2024:274-277) scheinen für die befragten Interviewteilnehmer*innen wichtige Komponenten einer funktionierenden queer-inklusive Schulsozialarbeit zu sein. Es ist wichtig, dass die Sozialarbeiter*innen sichtbar sind und sich nicht in einem Zimmer „verstecken“ (vgl. T1 2024:280; T3 2024:257-258). Sie sollten sich persönlich in den Klassen vorstellen und ihre Angebote erklären, sodass die Schüler*innen wissen, wie auf ihre Probleme und Hilfesuchen reagiert werden kann (vgl. T4 2024:201-205). Aufsuchende Schulsozialarbeit kann die Chancen des Annehmens der Angebote erhöhen (vgl. T1 2024:280). Eine befragte Person äußert sich zu ihren Wünschen bezüglich der Transparenz und Sichtbarkeit wie folgt:

„Also ich würd‘ schauen, dass alle wissen wer ich bin, wann ich da bin, wo ich bin und dass ich einen zugänglichen Ort hab“ (T2 2024:456-458).

Neben der aufsuchenden Arbeit, wie Klassenbesuchen (vgl. T1 2024:280-283; T2 2024:468; T3 2024:261) und Präsenz während der Pausen (vgl. T3 2024:259-260, 278-279), ist es einer Interviewpartnerin wichtig, dass Sozialarbeiter*innen in ihrem Büro einen „Safe-Space“ schaffen, in dem Schüler*innen unabhängig von ihren Problemen einen Ort finden, an dem sie sich aufhalten und eine Person zum Reden finden können (vgl. T2 2024:458-462). Jene Befragte wünscht sich, dass Besuche bei Schulsozialarbeiter*innen ohne Angst vor Stigmatisierung anderer stattfinden können und hofft auf eine Normalisierung des Annehmens der Angebote:

„Also, dass es nicht so ist auf ›Aha, du warst bei der Schulsozialarbeiterin‹, sondern ›Aso, da war ich auch gerade‹ und dass es einfach irgendwie eine Normalität hat“ (vgl. T2 2024:464-465).

Sozialarbeiter*innen sollen queer-spezifische Literatur bereitstellen (vgl. T1 2024:275), Workshops, Kurse und Reden zu relevanten Themen halten und damit queere Sichtbarkeit fördern (vgl. ebd.:208-210, 275; T3 2024:260, 289; T4 2024:214-219). Sie sollen über Vernetzungswissen verfügen, zum Beispiel schulinterne Peergroups an Klassen mit Problemen vermitteln (vgl. T2 2024:468-469), sowie externe Workshops für Klassen buchen (vgl. T1 2024:208-210). In Bezug auf queere soziale Netzwerke erachtet eine Befragte das Wissen über das queere Jugendzentrum in Wien als relevant (vgl. ebd.:212-213), ein anderer wünscht sich Informationen über Alltagsbewältigung und Therapieangebote (vgl. T4 2024:184-186). Des Weiteren meint eine Befragte, dass Sozialarbeiter*innen Wissen um Begrifflichkeiten und um aktuelle Entwicklungen zu queeren Themen benötigen (vgl. T1 2024:266-267).

Queer-inklusiv arbeitende Sozialarbeiter*innen benötigen laut den Interviewteilnehmer*innen eine bestimmte Haltung und Eigenschaften. Ihre Angebote sollten niederschwellig gestaltet (vgl. T2 2024:469) und leicht zugänglich sein (vgl. ebd.:458). Sozialarbeiter*innen zeichnen sich durch Wachsamkeit, Achtsamkeit (vgl. ebd.:469-470) und eine Offenheit für alternative Lebens- und Liebesentwürfe aus (vgl. T1 2024:268-270). Sie besitzen Wissen über unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen (vgl. ebd.:268-271). Ihre Sprache ist von Wertschätzung und Anerkennung geprägt, was sich unter anderem in der Frage nach den Pronomen zeigt (vgl. ebd.:273-274). Einem Interviewteilnehmer ist es wichtig, dass Sozialarbeiter*innen nicht einschüchternd agieren und nicht wie Lehrer*innen gesehen werden (vgl. T3 2024:264-265). Zwei Interviewteilnehmer*innen reflektieren, ob queer-inklusiv arbeitende Sozialarbeiter*innen selbst „queer“ sein müssen und kommen zu dem Entschluss, dass dies nicht notwendig ist, solange Toleranz und Empathie gegeben sind (vgl. T2 2024:484-487; T3 2024:268-270).

Bezüglich der Erhöhung der Sichtbarkeit und Repräsentation von queeren Menschen in der Schule sehen zwei Befragte die Möglichkeit, dies durch das Aufhängen einer Pride-Flagge zu ermöglichen (vgl. T1 2024:196-198; T2 2024:331-339, 341-344). Darüber hinaus sieht eine Interviewteilnehmerin die Bibliothek als Lernort und schlägt vor, dort queere Literatur anzubieten (vgl. T1 2024:196-198). Eine weitere Sichtbarmachung und Arbeit an der Sicherheit für queere Schüler*innen kann durch das Tragen von Buttons erreicht werden. So können Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen oder Peers einen Button tragen, der symbolisiert, dass sie sich mit queeren Themen und Anliegen auskennen, damit (queere) Kinder und Jugendliche leichter Ansprechpersonen finden (vgl. T1 2024:198-200). Das Anbieten von Safe-Spaces in Bibliotheken oder bei Sozialarbeiter*innen ist eine weitere Möglichkeit, die Interviewteilnehmer*innen sehen, um die Sicherheit zu erhöhen (vgl. ebd.:247-250; T2 2024:458-462). Neben Interventionen, die sich an die Zielgruppe der LGBTQIA+-Jugendlichen richten, kann sich eine Befragte vorstellen, dass die Betonung des Respekts für Diversität und des Schutzes vor Diskriminierung in der Hausordnung der Schule eine weitere Möglichkeit darstellt, um die Sicherheit für queere Menschen zu erhöhen (vgl. T2 2024:344-354). Eine weitere befragte Person sagt zu einem ähnlichen Thema, dass auf Diskriminierung nicht Strafe, sondern Aufklärung und Bildung folgen sollte und möglichst die ganze Klasse einen Workshop zu queeren Themen und Mobbing erhalten sollte (vgl. T1 2024:253-258). Diese Workshops können sowohl von ausgebildeten Lehrer*innen, als auch von Schulsozialarbeiter*innen angeboten werden (vgl. ebd.:189-192, 208-210).

5.2 Empfehlungen für Sozialarbeiter*innen (queer-inklusives Konzept)

Der Einfluss von Schulsozialarbeiter*innen auf Queer-Inklusion konnte in dieser Arbeit durch Literaturrecherche und die Auswertung von Interviews mit queeren Schüler*innen legitimiert werden. Folglich wird ein Konzept vorgestellt, das Sozialarbeiter*innen als Empfehlung für queer-inklusives Handeln dienen soll. Sozialarbeiter*innen haben aufgrund ihrer Profession und Rolle Einfluss auf verschiedene Akteur*innen in der Schule, um Queer-Inklusion zu fördern. Sie arbeiten sowohl an ihrer eigenen professionellen Entwicklung und Haltung, mit queeren und nicht-queeren Schüler*innen, Lehrer*innen und können aktiv an der Gestaltung der Schule als Raum und mitwirken (siehe Abbildung 1). Abbildung 2 zeigt Merkmale auf, die in Verbindung von Literatur mit den Ergebnissen der Interviews als relevant und wichtig für queer-inklusiv arbeitende Sozialarbeiter*innen eingeschätzt werden. Praktische Beispiele und Anwendungen können Abbildung 3 entnommen werden.

Abbildung 1: Verschiedene Akteur*innen in der Schule

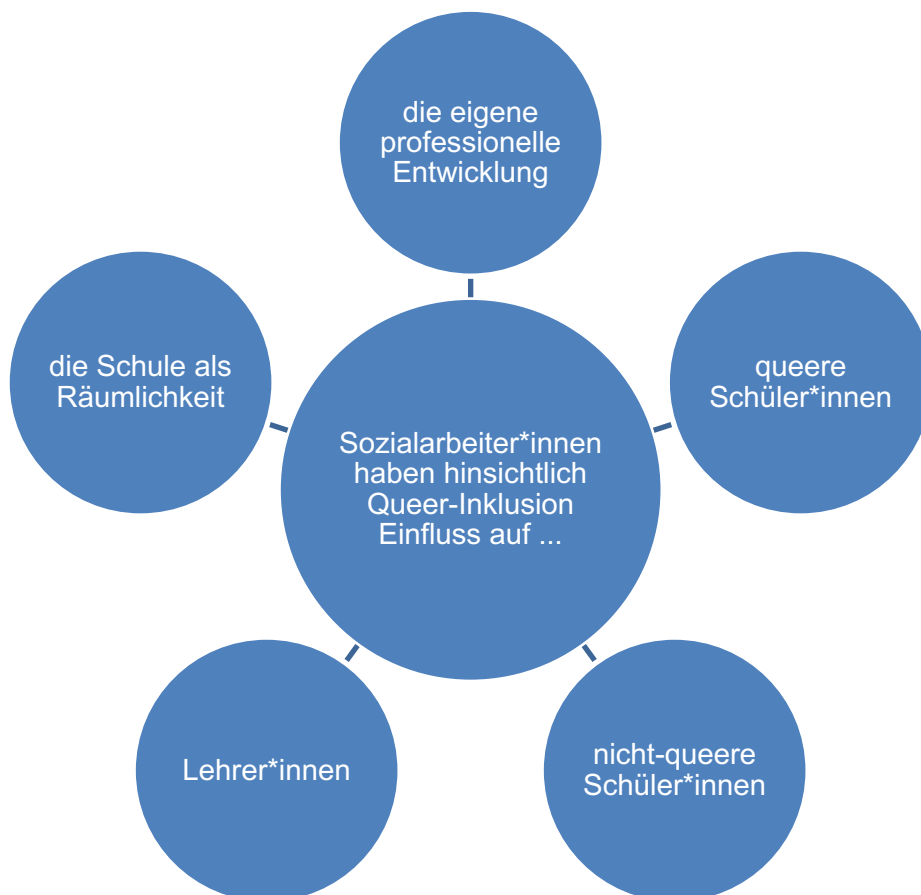


Abbildung 2: Merkmale queer-inklusiv arbeitender Schulsozialarbeiter*innen

Eigenschaften, Haltung	Angebote	Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> •Empathie •Wertschätzung •Anerkennung •Sichtbarkeit •Vertraulichkeit •Niederschwelligkeit, schneller Zugang, leichte Erreichbarkeit •aufsuchend •Neutralität •Offenheit •Ressourcenorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> •Gespräche mit Schüler*innen •Gespräche mit Lehrer*innen •Beratung, Aufklärung und Arbeiten an Konflikten und Problemen im Einzel- und Gruppensetting •Workshops und Projekte organisieren •Beziehung anbieten •"Safe-Space" anbieten, sicheren Rahmen ermöglichen •Sichtbarkeit fördern •Sicherheit fördern •Vorbildfunktion •aktives Zugehen und aufsuchende Soziale Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> •Wissen über queere Begriffe •Wissen über politische Entwicklungen •Wissen über queere Lebens- und Liebesformen •Reflexion eigener Stigmatisierungen und Machtverhältnisse •Undoing-Gender, Genderdekonstruktion •Abwendung von Heteronormativität und Binarität •Gender- und queergerechte Sprache •Vernezungswissen

Abbildung 3: Beispiele für queer-inklusive Schulsozialarbeit

Konkrete Beispiele für queer-inklusive Schulsozialarbeit

- Praktische Anwendung der Queer-Theory-Ansätze und Verwendung korrekter Sprache (inkl. Gendern, Frage nach Pronomen)
- Vorbildwirkung bezüglich Queer-Inklusion
- Sensibilisierung anderer, gender- und queergerechte Sprache zu verwenden
- Aufklärung anderer hinsichtlich queer- und gender inklusiver Haltung
- Lehrer*innen über queer-inklusive Unterrichtsgestaltung und Haltung aufklären und informieren
- Einzelgespräche mit Schüler*innen, welche nach Beratung, sexueller Aufklärung, Hilfe suchen
- Bei Bedarf und Wunsch über queeres Jugendzentrum und andere Beratungsstellen, wie auch Therapie, Psychologie oder Peers informieren
- Anpassen der Hausordnung hinsichtlich Queer-Inklusion
- Anbringen eines queer-inklusive Türschilds
- Sichtbarkeit fördern durch Repräsentation queerer Themen in diversen Räumlichkeiten der Schule (Bilder, Texte, Fahnen, Bücher, Flyer, Events)
- Workshops und Projekte in Klassen zu relevanten Themen, wie Mobbing, Sprache, Offenheit, Queer-Inklusion (fortlaufend und bei Bedarf z.B. bei Gewalt) anbieten
- Workshops für Lehrer*innen anbieten, um queer-inklusive Ansätze zu vermitteln
- Buttons bereitstellen für Personen, welche als Ansprechpartner*innen für queere Schüler*innen wahrgenommen werden wollen
- Projekte anbieten, welche den Zusammenhalt und das "Wir-Gefühl" verstärken (z.B. GSAs)
- Einladende Gestaltung des Büros, Sicherheit bieten und "Werbung" für sich machen, gleichzeitig mit offenen Augen unterwegs sein

6 Conclusio

Im abschließenden Kapitel dieser Bachelorarbeit finden sich eine Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse und der Erkenntnisse sowie Limitationen und Ausblicke.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse

Anhand der ganzheitlichen Betrachtung der Literatur und der Informationen, die aus den geführten Interviews gewonnen wurden, konnte legitimiert werden, dass die Schulsozialarbeit einen erheblichen Einfluss auf die Ermöglichung von Queer-Inklusion in Schulen und den Empowermentprozess queerer Schüler*innen hat. Neben einer Verbesserung des Wohlbefindens und des Sicherheitsgefühls sowie dem Gefühl, gesehen und respektiert zu werden, kann eine Steigerung des schulischen Erfolgs bei queeren Schüler*innen nachgewiesen werden. Es lässt sich erkennen, dass psychische und physische Gesundheitsrisiken minimiert werden, was letztendlich neben dem persönlichen Wohlbefinden auch eine finanzielle Entlastung im privaten Sinne wie auch im öffentlichen Sinne bedeutet. Sozialarbeiter*innen haben durch ihre Rolle die Möglichkeit, inspirierend und vorbildlich in Bezug auf queere Inklusion zu wirken. Ebenso haben sie durch ihre Position als vernetzendes und unterstützendes Mitglied des Schulkontextes die Möglichkeit, direkt mit verschiedenen Menschen zu arbeiten, sie aufzuklären und sie zu empowern. Queere Schüler*innen profitieren von der zunehmenden Sichtbarkeit queerer Themen, die sich im fortlaufenden Prozess als sicherheitsgebend erweist, da bisher noch stigmatisierte und abwertende Themen im gesellschaftlichen Kontext normalisiert werden. Sie finden in Sozialarbeiter*innen Vertrauenspersonen, welche durch Einzel- und Gruppengespräche individuelle Probleme lösen und durch Beratung Unterstützung leisten. Auch nicht-queere Mitschüler*innen profitieren von Queer-Inklusion, da sie für den richtigen Umgang mit queeren Menschen und damit verbundenen Themen sensibilisiert werden, wobei die Interviewteilnehmer*innen unabhängig voneinander sagen, dass die Integration von queeren Themen als Querschnittsmaterie im Unterricht eine gute Möglichkeit dafür darstellt. Diese Integration gelingt oft nur, wenn Sozialarbeiter*innen mit Lehrer*innen in Kontakt treten und sie für einen queer-gerechten Sprachgebrauch und die Haltungen der Queer-Theory sensibilisieren. Diese Vermittlung kann zum Beispiel durch Workshops stattfinden. Doch auch Sozialarbeiter*innen benötigen Möglichkeiten, dieses Wissen zu erwerben. Mein persönlicher Wissenserwerb zeichnet sich durch die intensive Arbeit an dieser Bachelorarbeit aus. Das erarbeitete Konzept und die Ausführungen in dieser Arbeit stellen meiner Meinung nach ein gutes und anwendbares Gerüst für Sozialarbeiter*innen dar, die daran interessiert sind, ihre queer-inkluisiven Kompetenzen zu erweitern.

Die Beantwortung der Forschungsfrage „Wie kann queeres Empowerment durch sozialarbeiterische Interventionen in Schulen gefördert werden?“ konnte mithilfe passender

Literatur und den kompetenten und teils sehr persönlichen Antworten der Interviewteilnehmer*innen beantwortet werden. Es zeigt sich als vorteilhaft, dass zwei von ihnen auch an Bachelorarbeiten zur Queer-Inklusion in der Sozialen Arbeit forschen und schreiben. Das ausgearbeitete Konzept kann praktisch in Schulen angewendet werden, wobei zu beachten ist, dass nicht an jeder Schule Sozialarbeiter*innen zur Verfügung stehen. Da aus der Literatur bekannt ist, dass diese einen erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Sicherheit von queeren Schüler*innen haben und in den Interviews einseitig argumentiert wurde, dass Sozialarbeiter*innen an Schulen fehlen, muss an dieser Stelle dafür plädiert werden, das Angebot flächendeckend auszubauen und zu finanzieren. Es darf nicht dem Glück oder Zufall überlassen bleiben, ob Kinder und Jugendliche queer-inklusiv erzogen werden oder nicht. Diese Möglichkeit muss allen Schüler*innen geboten werden, da sie erheblichen Einfluss auf das derzeitige und zukünftige Leben aller Menschen in unserer Gesellschaft hat.

Queer-Inklusion wird benötigt, damit sie zukünftig nicht mehr benötigt wird. Das übergeordnete Ziel muss sein, Etikettierungen und Einteilungen in „queer“ und „nicht-queer“ überflüssig zu machen. Der Mensch soll als das wahrgenommen werden, was er ist - als Individuum. Doch bis es soweit ist, bedarf es der Auseinandersetzung mit queeren Themen, wie der aktiven Herstellung von Sichtbarkeit und Aufklärung, sodass der ständige Kontakt eine Normalisierung bewirkt. Dabei können Diskussionen und Konflikte auch als Chancen für Lernen betrachtet werden. Der Respekt vor unterschiedlichen Lebens- und Liebesweisen, die Abkehr von Heteronormativität und Binarität, das Undoing-Gender, die Verwendung einer queer-gerechten Sprache, die Unterstützung von Minderheiten und die Ermöglichung von Sicherheit dürfen jedoch nicht nur auf Sozialarbeiter*innen und ihre Verantwortung abgeschoben werden. Es liegt in der Verantwortung der Politik, der Gesellschaft und jeder einzelnen Person, Menschen über alle Unterschiede hinweg zu respektieren.

Die Forschungsergebnisse lassen sich gut mit der Literatur verknüpfen und zeigen, dass das Thema auch heute noch relevant ist. Es lässt sich interpretieren, dass Queer-Inklusion in Schulen fortschreitet, da die Interviewteilnehmer*innen unterschiedliche Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion gemacht haben, abhängig vom Zeitpunkt des Schulabschlusses. Dennoch ist klar, dass Soziale Arbeit als Menschenrechtsdisziplin an der aktiven Beseitigung von Diskriminierung arbeiten muss und die Erhöhung der Empowermentmöglichkeiten von queeren Schüler*innen erweitern soll. Diese stellen nach wie vor eine vulnerable Gruppe dar, wenn man bedenkt, dass sie auch intersektional von Diskriminierung betroffen sein können. Die Schule, als öffentliche Institution, muss einen Rahmen gewährleisten, in dem Schüler*innen fern von Diskriminierung und Stigmatisierung lernen und sich entfalten können.

Es stimmt mich zuversichtlich zu wissen, dass Queer-Inklusion aktiv an der Fachhochschule in St. Pölten durch ein Bachelor-Projekt an Relevanz und Sichtbarkeit gewinnt. Queer-Inklusion, die jedoch nur durch eine eigens-gewählte Weiterbildung, sei es historisches oder methodisches Wissen, in die Soziale Arbeit einfließen kann, darf jedoch keine Option sein. Fortbildungen, Lehrveranstaltungen und Workshops sollten daher flächendeckend angeboten werden.

6.2 Limitationen und Ausblick

Hinsichtlich der Aktualität der Interviewergebnisse stellt sich die Frage nach der Relevanz der Ausarbeitung. Die befragten Schüler*innen haben ihre Schulzeit vor sechs beziehungsweise zwölf Jahren beendet. Es ist wichtig zu erkennen, dass die Ergebnisse aufgrund des höheren Alters und der höheren Reflexionsfähigkeit sowie der zeitlichen Distanz zu den Schulerfahrungen sehr kompetent und aufschlussreich erscheinen. Dies war bei der Auswahl der Interviewpartner*innen ausschlaggebend und relevant. Das aus der Literatur und den Forschungsergebnissen entwickelte Konzept ist aktuell und relevant, da die Handlungsempfehlungen, Haltungen sowie das Wissen und Kompetenzen nach wie vor in der modernen Literatur vergleichbar gefunden werden können. Der Vergleich von Literatur und Interviewergebnissen zeigt auch, dass die Erfahrungen der Interviewpartner*innen immer noch als aktuell gewertet werden können. Auch die Anzahl der Interviewteilnehmer*innen scheint keineswegs limitierend zu wirken, da alle vier Personen unterschiedliche Schulen besucht haben, unterschiedlich alt sind und sich in ihren Professionen unterscheiden. Das erarbeitete Konzept ist allgemein gültig, da die interviewten Personen unabhängig voneinander ähnliche Antworten gegeben haben, die sich gleichartig und teilweise identisch, in der Literatur wiederfinden. Ausblickend lässt sich davon ausgehen, dass das erarbeitete Konzept einen inspirierenden Input für (Schul-)Sozialarbeiter*innen bieten kann, ihre queer-inklusiven Kompetenzen und Haltungen zu erweitern sowie an Methoden dazugewinnen zu können. Ich hoffe mit dieser Arbeit sowohl Sozialarbeiter*innen zu helfen, um ihre Kompetenzen und Handlungsoptionen erweitern zu können, ebenso soll durch diese Bachelorarbeit die Wichtigkeit queer-inklusive Sozialarbeit und Haltung in Schulen aufgezeigt werden. Diese Arbeit hat das Potenzial queere Schüler*innen zu empowern, ihre Lebensweisen sichtbar zu machen, für die Erweiterung ihrer Sicherheit zu sorgen und sie kann dazu beitragen, dass die psychische und physische Gesundheit von LGBTQIA+-Kindern und Jugendlichen gewahrt ist. Abschließend soll diese Arbeit die wertvolle und wichtige Arbeit von Sozialarbeiter*innen verdeutlichen und dazu beitragen, den Diskurs über die flächendeckende Finanzierung von Schulsozialarbeit zu fördern.

Literatur

Barnes, Elly / Carlile, Anna (2018): How to transform your school into an LGBT+ friendly place. A practical guide for nursery, primary and secondary teachers. London, Jessica Kingsley Publishers.

Brück, Jasmin (2023): Junge Menschen im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu (un)doing queer im beruflichen Ausbildungssystem. Frankfurt: Springer VS.

Felder-Puig, Rosemarie / Teutsch, Friedrich / Winkler, Roman (2023): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/2022. Wien: BMSGPK.

Felix, Marcus (2015): Wer hat Angst vorm Regenbogen? Wie schulische Aufklärungsprojekte Vorurteile gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduzieren können. Marburg: Tectum Verlag.

Flick, Uwe (2020): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick über die BA-Studiengänge. 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Francis, Dennis A. (2023): „And I would ask myself, what’s being gay got to do with this anyway?” Construction of queer subject positions in student’s stories. In: Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 18(1):59-70.

Frost, David M. / Meyer, Ilan H. (2023): Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. In: Current Opinion in Psychology, 51:101579, 2023, 1-6.

Gaiswinkler, Sylvia / Pfabigan, Johanna / Pentz, Richard / Teufl, Lukas / Winkler, Roman (2023): LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).

Gesundheit.gv.at (2023) – Öffentliches Gesundheitsportal Österreichs: Studie zur Jugendgesundheit zeigt hohe psychische Belastung.
<https://www.gesundheit.gv.at/news/aktuelles/aktuell-2023/hbsc-jugendstudie.html>
[14.03.2024].

Gustke, Rebecca / Wedl, Juliette / Spahn, Annika (2018): Heteronormativität und Cisnormativität in Bildungsmaterialien. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 86-88.

Hartmann, Jutta (2019): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik. In: Vierendeel, Carolin (Hg.) Queeres Lehren und Lernen an lehramtsbildenden Hochschulen Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren! Edition Waldschlösschen Materialien Heft 19. Download unter: http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT19_2019_Vielfalt_Lehren_Sammelband.pdf

Herringer, Norbert (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Auflage 6. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Hierholzer, Stefan (2018): Lebenssituationsbegleitung von LSBAT*I*G durch (Schul-)Sozialarbeiter*innen. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 138-140.

Hoffmann, Lukas (2018): Was ist eine „Gay-Straight-Alliance“ und welche Grundregeln und institutionelle Verankerungen haben sich bewährt? In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 92-93.

Kull, Ryan M. / Greytak, Emily A. / Kosciw Joseph G. (2019): Supporting Safe and healthy schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer students. A national survey of school counselors, social workers, and psychologists. New York: GLSEN.

Lehner, Lisa / Adamowitsch, Michaela / Hoffmann, Felix / Felder-Puig, Rosemarie (2013): Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: LBIHPR.

Leggewie, Claus / Zifonun, Dariuš / Lang, Anne / Siepmann, Marcel / Hoppen, Johanna (Hg.) (2012): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript Verlag.

Mayberry, Maralee (2012): Gay-Straight Alliances: Youth Empowerment and Working toward Reducing Stigma of LGBT Youth. In: *Humanity & Society* 37(1):35-54.

Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage, Weinheim Basel: BELTZ Verlag.

Mittertrainer, Mina / Oldemaier, Kerstin / Thiessen, Barbara (2023): *Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.

obds – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2019): obds-Stellungnahme Schulsozialarbeit. <https://obds.at/obds-stellungnahme-schulsozialarbeit/> [03.03.2024].

obds – Österreichischer Berufsverband der Soziale Arbeit (2020): Positionspapier. Ethische Standards für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit in Österreich. https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2023/08/obds-Ethik-Positionspapier_beschlossen_2020.pdf [03.03.2024].

obds – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (o.A.): Was ist Soziale Arbeit? <https://obds.at/was-ist-soziale-arbeit/> [15.02.2024].

Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen. In: Alice-Salomon-Fachhochschule (Hg.) *Queer Lesen denken schreiben*. Nr. 12/06, Berlin: 1-15.

Perko, Gudrun / Czollek, Leah Carola (2022): *Lehrbuch Gender, Queer und Diversity. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. 2. Auflage, Weinheim; Basel: Beltz.

Prinzjakowitsch, Werner (2020): Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität in Zeiten politischer Polarisierung und des Radikalisierungsdiskurses. In: Kritsch, Richard / Schröer, Wolfgang (Hg.): *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit: „Jugend ermöglichen“ im 21. Jahrhundert*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 171-193.

Queer Lexikon (2024): LSBTQIA+. <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/lgbtiqqp/> [04.04.2024].

Reports (2023): 2023 LGBTQ+ Youth Report. https://reports.hrc.org/2023-lgbtq-youth-report?_ga=2.145829748.1721524833.1707406635-188614947.1707406634 [08.02.2024].

Russel, Stephan T. / Bishop, Meg D. / Saba, Victoria C. / James, Isaac / Ioverno Salvatore (2021): Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. In: Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, Volume 8(2):160-166.

Spahn, Annika (2018a): Trägt queer-inklusive sexuelle Bildung zum Abbau von Diskriminierung und geschlechterbasierter Gewalt bei? In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 36-43.

Spahn, Annika (2018b): Queere Schüler*innen unterstützen. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 102-105.

Spahn, Annika (2018c): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 92-93.

Spahn, Annika (2018d): Mobbing im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – Hintergründe und Interventionsstrategien. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. 1 Auflage, Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 134-137.

Wiesauer, Rosa (2021): Queer in der Schule? In: Thuswald, Marion / Sattler, Elisabeth: Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript Verlag, 269-272.

Vyslouzil, Monika (2010): Schulsozialarbeit – warum, wie, wo. In: Sozialarbeit in Oesterreich (SIO): Zeitschrift für Soziale Arbeit, Schulsozialarbeit Boom, 1/10, 8-12.

Vyslouzil, Monika / Weissensteiner, Markus (Hg.) (2001): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien.

Daten

T1, Transkript eines Interviews, geführt von Manuel Hanousek mit ehemaliger Schülerin, 09.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript eines Interviews, geführt von Manuel Hanousek mit ehemaliger Schülerin, 12.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript eines Interviews, geführt von Manuel Hanousek mit ehemaligem Schüler, 21.02.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript eines Interviews, geführt von Manuel Hanousek mit ehemaligem Schüler, 01.03.2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abbildungen

Abbildung 1: Verschiedene Akteuer*innen in der Schule, erstellt von Manuel Hanousek am 01.04.2024

Abbildung 2: Merkmale queer-inklusive Schulsozialarbeiter*innen, erstellt von Manuel Hanousek am 01.04.2024

Abbildung 3: Beispiele für queer-inklusive Schulsozialarbeit, erstellt von Manuel Hanousek am 01.04.2024

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Manuel Hanousek**, geboren am **08.01.1996** in **Wien**, 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,

Wien, am 23.04.2024

The image shows a handwritten signature in black ink. It consists of two parts: a stylized, cursive signature on the left and a more formal, blocky signature on the right, both appearing to be the same person's name.